

ALINE HELENA MAFRA

**FORMAS REGULATÓRIAS DA EDUCAÇÃO DAS
CRIANÇAS:
O QUE DIZ A PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2009-2013)**

FLORIANÓPOLIS, SC

2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA –
UFSC**

CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED

NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL – NDI

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

ALINE HELENA MAFRA

**FORMAS REGULATÓRIAS DA EDUCAÇÃO DAS
CRIANÇAS:**

O QUE DIZ A PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2009-2013)

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientadora: Prof^a.Dr^a Márcia Buss-Simão

FLORIANÓPOLIS, SC

2014

À minha mãe Leda, pelo seu amor e dedicação incondicionais. E por me ver como sua eterna menininha.

AGRADECIMENTOS

Aquela que foi e sempre será a minha inspiração, minha amada vó Risoleta (*in memorian*), por nunca medir esforços para realizar os meus desejos, compartilhar os meus sonhos, e dividir minhas tristezas. Nesse momento, como em tantos outros, não poderia deixar de dizer “como é grande o meu amor por você”.

Ao meu namorado, Bruno, por estar ao meu lado em todas as horas, por ser um homem incrível e generoso, que me faz ser uma pessoa melhor. Tenho mil motivos para ter orgulho de você. Obrigada por estar na minha vida.

À minha família, linda em todos os sentidos, em especial às minhas tias Vera e Maria Helena por serem a minha segurança e meu conforto nos momentos de dúvidas e medos. Vocês são o meu porto seguro.

Aos meus bons e velhos amigos, Camilla e Rafael pelas conversas intermináveis, pelas risadas, abraços e brincadeiras. Mas, principalmente pela amizade sincera que me faz tão bem. Quem tem amigos como vocês, tem tudo.

À minha querida professora Márcia, pela dedicação e genuína vontade de ajudar o próximo. Obrigada por acreditar no meu trabalho e sempre exigir o melhor de mim. Seu apoio, carinho e amizade foram essenciais nesse percurso, e a sua competência me mostra o que desejo para o meu futuro.

Às minhas amigas de curso e companheiras de caminhada, Rúbia, Rafaela, Thaís, Eloíse e Rosi. Com vocês qualquer aula fica mais leve e toda conversa se torna uma festa!

A todos os professores e professoras que fizeram parte do curso de especialização, pela atenção e seriedade com que conduziram as aulas. Devo dirigir um agradecimento especial às professoras Débora e Raquel que se dedicaram de maneira gentil ao esclarecimento de questões, aceitando sugestões e respeitando as particularidades de cada aluno.

Por uma idéia de criança rica, na encruzilhada
do possível, que está no presente e que
transforma o presente em futuro.

Aldo Fortunati

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de especialização, consiste em uma análise da produção acadêmica em doze revistas científicas qualificadas como as principais revistas brasileiras na área da Educação e em quatro Grupos de Trabalhos da ANPED no período de 2009-2013. Por meio da pesquisa, objetivou-se identificar o que a produção acadêmica, dos últimos cinco anos, vem apontando em relação as formas regulatórias presentes nos contextos educativos voltados à infância, entendendo as diversas ordens sociais presentes nesses espaços. A partir dessa busca foram localizados 10 trabalhos na ANPED e 07 artigos em revistas científicas que abordavam a temática. Estes foram lidos na íntegra para categorização e análise. A partir da leitura da produção, utilizando a estratégia metodológica de Análise de Conteúdo, em que, por meio de um método *indutivo* (Vala, 1999), foi possível agrupá-las em duas temáticas/categorias: *Expectativas, ótica e opiniões das crianças em relação ao contexto educativo* e *Relações sociais: poder e relações de classe*. Os referenciais teóricos para a análise dos trabalhos selecionados pautaram-se essencialmente na abordagem de Boaventura de Sousa Santos, de Erving Goffman e no campo de estudos da Sociologia da Infância. Além da análise da produção acadêmica referente à temática, o trabalho buscou fornecer subsídios teóricos para a elaboração da dissertação de mestrado da autora, que está em andamento.

Palavras- chave: Crianças; Infância; Levantamento da Produção; Formas regulatórias.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	8
1. INTRODUÇÃO.....	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 Uma visão crítica do paradigma da Modernidade: Problematizações e reflexões acerca de um projeto hegemônico	14
2.2 Ajustamentos primários e secundários como elementos de adequação ou transgressão à realidade da Modernidade.....	23
2.3 Ordem institucional adulta e ordem institucional emergente: por uma Educação Infantil que respeite as crianças.....	28
2.4 Crianças e infância: contribuições do campo de estudos da Sociologia da Infância	33
3. METODOLOGIA.....	44
3.1 Leituras iniciais e os caminhos da pesquisa	44
3.2 Indicações da produção acadêmica.....	47
3.3 ANPEd: Levantamento da produção científica	50
3.4 Revistas científicas: Levantamento da produção.....	52
4. ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2009-2013) SOBRE AS FORMAS REGULATÓRIAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS	57
4.1 A constituição do <i>corpus</i> de análise	57
4.2 Panorama geral dos dados levantados	62
4.3 Emergência das categorias de análises	64
4.3.2 Campos de pesquisa: escola ou instituição de educação infantil.....	70
4.3.3 Referenciais teóricos que predominam nas pesquisas.....	72
4.4 Categoria: Expectativas, ótica e opiniões das crianças em relação ao contexto educativo.....	78
4.5 Categoria: Relações sociais: poder e relações de classe.....	83
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89

6.	REFERÊNCIAS	92
7.	ANEXOS	95

1. INTRODUÇÃO

Por uma idéia de criança curiosa, que aprende a conhecer e a entender não porque renuncie, mas porque nunca deixa de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

Aldo Fortunati

Há momentos que nos marcam profundamente. Aqueles em que atuei como professora na educação infantil foram imprescindíveis para o meu crescimento profissional, pois durante este tempo pude conviver e aprender com aqueles que tanto têm a nos ensinar a partir de suas descobertas e maravilhamentos. Percebi que as crianças nos incentivam à criatividade, ao espanto e a curiosidade por meio de suas invenções, criações e descobertas.

Após ter concluído o curso de Pedagogia e já atuando na área em uma instituição de educação infantil da rede privada, aceitei o desafio de também trabalhar como professora em uma instituição de educação infantil pública da rede municipal de Florianópolis. Foi nesse espaço desafiador situado em uma comunidade submetida a condições sócio-econômicas desfavorecidas, que pude perceber as diferenças de condições sociais concretas entre os dois contextos educativos em que estava atuando naquele momento.

O trabalho pedagógico nesses espaços tão distintos me forneceu subsídios empíricos para refletir sobre as desigualdades sociais presentes no Brasil, que permitem que uma instituição seja composta por ambientes climatizados, arborizados e coloridos, e que outra seja constituída por espaços mal distribuídos, sem contato com a natureza e com uma área externa pintada em tons de cinza.

A partir da compreensão de que o Brasil está submetido a uma extrema desigualdade social, podemos afirmar que as crianças, por fazerem parte dessa

sociedade, também são vítimas dessas desigualdades. É preciso reconhecer que as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis pelo surgimento de esferas distintas de atendimento.

Dessa forma, para discutirmos sobre assuntos pertinentes à infância no Brasil precisamos ter a lucidez de que as crianças estão submetidas à condições de vida distintas. Ignorar este fato significa, como afirma Charlot (*apud* Kramer, 2011), dissimular a significação social da infância.

Durante o trabalho pedagógico em ambos os contextos educativos - privado e público -, algumas situações me mobilizaram a buscar mais conhecimento sobre a forma pela qual as crianças enxergam a instituição de educação infantil em que estão inseridas. Permeada por incertezas e disposta a buscar subsídios teóricos que dialogassem com a empiria, elaborei um projeto de mestrado que contemplasse minimamente estas minhas inquietações. Contudo, evidenciar os significados que as crianças atribuem à instituição de educação infantil que frequentam, constituía-se como uma proposta pretensiosa para o pouco tempo de pesquisa que o mestrado permite.

Certa da impossibilidade de pesquisar algo tão amplo, realizei um recorte do tema da pesquisa, buscando no referencial teórico de Boaventura de Sousa Santos, identificar no projeto sócio- cultural da Modernidade, seus pilares fundamentais: a regulação e emancipação, para pensar a partir dos mesmos sobre o cotidiano na educação infantil. A partir da compreensão que atualmente a emancipação está sendo sufocada pela regulação que é estabelecida no sentido de manter a ordem através da supressão do caos, pretendo investigar na pesquisa de mestrado em andamento, de que maneira as crianças compreendem as formas regulatórias impostas pela instituição de educação infantil que frequentam. Para tanto, serão definidos dois campos de pesquisa em contextos educativos pertencentes a distintas esferas sociais: rede pública e rede privada.

A partir da reconfiguração da proposta de pesquisa elaborada para o mestrado, surgiu a necessidade da realização de uma criteriosa revisão da literatura e de um levantamento da produção que contemplasse os devidos fins. Dessa forma, este trabalho em nível de especialização busca responder a seguinte **problemática**: O que a produção acadêmica dos últimos cinco anos aponta sobre as formas regulatórias presentes na educação e nos processos de socialização das crianças? Frente a isto, o **objetivo geral** deste trabalho busca evidenciar e problematizar o que a produção acadêmica vem

apontando nos últimos cinco anos em relação as formas regulatórias presentes nos contextos educativos voltados à infância, entendendo as diversas ordens sociais presentes nesses espaços. Posto isto, a fim de nortear o objetivo geral, elenquei os seguintes **objetivos específicos**:

- Levantar a produção científica dos últimos cinco anos sobre a temática com vistas a mapear o que tem sido produzido na área para alimentar o debate e problematizar questões;
- Analisar as indicações da produção científica e suas contribuições para a educação das crianças em contextos coletivos;
- Reunir informações que possam subsidiar as bases empíricas para a pesquisa de mestrado em andamento.

Em diálogo com o referencial teórico de Boaventura, utilizarei o autor Erving Goffman, que ao tratar sobre os *ajustamentos primários* e *ajustamentos secundários* presentes em uma instituição pública, contribui para a discussão sobre elementos presentes no cotidiano das instituições de educação infantil.

Posteriormente, as contribuições da pesquisa de doutorado da autora Manuella Ferreira (2002) serão destacadas neste trabalho com vista a agregar conceitos acerca do cotidiano da educação infantil e das relações estabelecidas entre crianças e adultos no interior desses espaços. A autora propõe a presença de distintas ordens sociais no contexto educativo que atende à infância, que são definidas por ela como: *ordem institucional adulta* que é caracterizada pela autoridade dos adultos na imposição de rotinas, regras e normas às crianças, e uma *ordem institucional emergente das crianças* onde elas utilizam estratégias as mais diversas para garantir suas vontades, mesmo que estas sejam divergentes à ordem dos adultos.

Por fim, será evidenciado no trabalho como a concepção de crianças e infância¹ sofreu e vem sofrendo influências e modificações ao longo da história. Com vista a

¹ Optamos por utilizar o termo crianças no plural entendendo que estes sujeitos de pouca idade possuem particularidades que os diferem uns dos outros e os fazem únicos, e também por entender que não há um modelo de criança único e ideal, mas existem crianças, diferentes, plurais. Já o termo infância foi utilizado no singular a partir da sua compreensão como um sentimento, e desta forma cada criança vive a sua infância de maneira particular e sujeita a uma série de fatores e aspectos sociais, ficando assim

delinear minimamente a historicidade desses conceitos, utilizarei o autor Phillipe Ariès (2011), entendendo as limitações de seu trabalho, mas também as valiosas contribuições de sua pesquisa para a área. Dessa forma, chegando à contemporaneidade, o campo de estudos da Sociologia da Infância, representado neste trabalho pelos autores Manuel Sarmiento (2005), Alan Prout (2010), Reginé Sirota (2001), e Lourdes Gaitán (2006), será colocado em destaque a fim de discutir conceitos e problematizar questões.

O presente trabalho pode ser definido como uma pesquisa de levantamento de produção de cunho bibliográfico, que pretende além de analisar a produção acadêmica referente à temática, fornecer subsídios teóricos para a elaboração da dissertação de mestrado em andamento. Este trabalho traz como problemática central identificar/evidenciar o que a produção científica tem indicado sobre os processos regulatórios presentes nas Instituições de educação infantil e como as crianças compreendem suas regras e normas em espaços educativos.

Convém afirmar que, para qualquer tipo de pesquisa, é de suma importância que haja o levantamento das produções acerca do tema em questão, a fim de articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento (MINAYO, 2009).

Com o intuito de contemplar os objetivos do trabalho, foi realizado um levantamento da produção em quatro Grupos de Trabalho “GT’s” da ANPED: GT07 “Educação de Crianças de 0 a 6 anos”, no GT14 “Sociologia da Educação”, no GT20 “Psicologia da Educação” e no GT23 “Gênero, Sexualidade e Educação”. O levantamento foi realizado também em doze revistas qualificadas como as principais revistas brasileiras na área da Educação.

Para fins didáticos e metodológicos, o trabalho foi dividido basicamente em três segmentos: fundamentação teórica; metodologia e análise da produção científica. O primeiro segmento apresenta as concepções que irão fornecer subsídios teóricos para a análise dos dados e a compreensão da realidade. A metodologia, considerada como elemento fundamental para a elaboração de toda e qualquer pesquisa, ocupa-se de fornecer procedimentos para a composição da mesma. E a análise da produção permitirá uma reflexão consistente acerca dos trabalhos selecionados no levantamento da

implícito no conceito a sua pluralidade, não havendo a necessidade de semanticamente flexionarmos o termo para o plural.

produção, para que possamos problematizar e evidenciar dados que muitas vezes fogem ao nosso olhar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Uma visão crítica do paradigma da Modernidade: Problematizações e reflexões acerca de um projeto hegemônico

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana; O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

Eduardo Galeano

O mundo atua de forma perversa, respaldado no projeto sócio – cultural da Modernidade que possui uma visão de mundo limitada, pois foi pensado e organizado pela classe social burguesa que entende a sua visão de mundo como alternativa única. Mesmo que, *a priori*, o projeto tenha sido proposto a fim de atender as necessidades de todos, ele apresenta uma falência em si mesmo, pois hoje vivenciamos uma extrema desigualdade social, e a partir disso nos questionamos: Esse projeto é para todos?

Nesse contexto, a infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, seja pela relativa invisibilidade frente às políticas públicas e aos seus efeitos, seja porque é frequentemente excluída do processo de decisão na vida coletiva. Posto isto, convém afirmar que as crianças compõem o grupo geracional mais afetado pelas desigualdades sociais, pela pobreza e também pelas carências das políticas públicas (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2007).

A gênese do projeto sócio-cultural da Modernidade se deu por volta do século XVI, iniciando-se na Europa ocidental de onde buscou expandir-se para outros locais,

permanecendo presente em nossa sociedade até o século atual. Esse projeto se constitui como uma proposta rica em promessas e expectativas, complexa e ambiciosa em objetivos e audaciosa em iniciativas epistêmicas, políticas e econômicas. A Modernidade investe na racionalidade humana como força propulsora das soluções para todos os problemas da humanidade.

Pode-se afirmar que o maior sucesso e ícone da Modernidade é a ciência, que pretende solucionar todas as mazelas da sociedade através da capacidade de prever os problemas e apontar soluções. Contudo, hoje a Modernidade cria problemas que não consegue solucionar, como a fome, a miséria e a destruição da natureza. “A ciência e a tecnologia aumentaram a nossa capacidade de ação de uma forma sem precedentes, e, com isso, fizeram expandir a dimensão espaço-temporal dos nossos actos” (SANTOS, 2001, p. 58).

Como grande projeto da Modernidade, a ciência está presa no que Santos (2001) aponta como regulação. Segundo o autor, esse projeto sócio-cultural se assenta em dois pilares fundamentais: a regulação que reconhece como princípios o Estado, o mercado e a comunidade e a emancipação que possui como lógicas de racionalidade a arte, a criatividade, o conhecimento e a moral prática (ética e direito). A emancipação, que era apontada como um dos princípios fundamentais da Modernidade, hoje está sendo sufocada pela regulação que é estabelecida no sentido de manter a ordem através da supressão do caos.

Dessa forma,

A redução da emancipação moderna à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e a redução da regulação moderna ao princípio do mercado, incentivadas pela conversão da ciência na principal força produtiva, constituem as condições determinantes do processo histórico que levou a emancipação moderna a render-se à regulação moderna (SANTOS, 2001, p. 57).

Dados históricos apontam que no século XIX o paradigma da Modernidade se consolidou, instituindo-se o capitalismo tal qual o conhecemos. Segundo Santos (2001), a tensão entre regulação e emancipação social entrou em um longo processo de desgaste caracterizado pela transformação das energias emancipatórias em energias regulatórias. Nesse sentido, no culminar do 3º milênio, com a força da regulação, o paradigma da Modernidade entra em crise e só permanece como dominante devido à inércia da história. Dessa maneira, para o autor, vivemos hoje em um tempo de transição paradigmática.

Todo o conhecimento provém das práticas sociais, que são diversas e complexas. Contudo, a Modernidade não explicita isto, pois precisou simplificar a complexidade do mundo ao afirmar que só há um caminho para a humanidade: enquadrar-se a Modernidade. Nesse contexto, Santos (2002) afirma que a Modernidade reconhece apenas dois tipos de conhecimento: conhecimento – regulatório onde o ponto de ignorância é o caos e o ponto de sabedoria é a ordem, e o conhecimento- emancipatório onde o ponto de ignorância é o colonialismo e o ponto de saber é a solidariedade.

O projeto sócio - cultural da Modernidade não é único, mesmo que seja visto como tal e se coloque como universal. Certo de sua superioridade, esse projeto considera como não credível tudo aquilo que vai de encontro ao seu pensamento pautado na racionalidade. Esse conceito é bastante trabalhado por Santos (2002) que afirma a existência de uma Racionalidade Ocidental, identificada como Razão Indolente, que é autoritária, indiscutível e busca contrair o presente e expandir o futuro. A Razão Indolente apresenta o futuro como uma repetição infinita do presente onde não existe chance de verdadeiras reformas, apenas adaptações.

Pautada nos ideais iluministas, a Modernidade *a priori* pretendia produzir “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. E é com esse projeto que se amplia o leque das preocupações com a infância de modo sistematizado. Nesse sentido, a infância torna-se depositária de algo que irá se revelar no futuro, acreditando que o mesmo seria certamente melhor. Dessa forma, e com um grande poder de convencimento, a Modernidade conduz a vida dos sujeitos, contraindo o presente e expandindo o futuro. Ou seja, pretendendo moldar as crianças no presente para serem “cidadãos descentes” no futuro.

É na Modernidade que se delineia os primeiros passos daquilo que hoje é compreendido como infância. Nesse sentido, é uma conquista Moderna a consideração da especificidade da criança e a demarcação de suas diferenças em relação aos adultos. Porém, a Modernidade transformou a heterogeneidade da criança em quantidade, e consequentemente nas práticas nas instituições de educação infantil as crianças são colocadas em hierarquias, olhadas “de cima para baixo” (GUIMARÃES, 2005).

Santos (2001) compreende a hierarquia de um modo distinto daquela que a Modernidade vem afirmando ao longo de sua consolidação enquanto projeto. Para o autor, hierarquia são caminhos, é aquilo que é definido no debate entre várias posições, onde o que não foi tido como majoritário nesse embate não é desperdiçado. Dessa

forma, Santos (2001) não é contrário a hierarquia, pois afirma que não é possível se construir um projeto político sem a mesma. O problema é a forma como se estabelece essa hierarquia, visto que, na Modernidade ela se coloca a *priori*, sem que haja um debate prévio sobre como as coisas serão conduzidas, já se tem uma resposta pronta e considerada como certa.

Nesse sentido, torna-se evidente que a concepção de hierarquia imposta pela Modernidade é aquela que enxerga as crianças como seres inacabados, incompletos e imaturos. Ou seja, concebe as crianças de forma negativa, como sujeitos a completarem-se somente no futuro.

Em consonância a isto, Arroyo (2009) considera que,

As ciências se aproximam da infância como um civilizado em curso, como um tempo na construção do indivíduo civilizado. Conformer a infância civilizada como padrão da modernidade. Educá-la e conformá-la nos processos de regulação cultural, de coerção interna, de autodisciplina, de modelagem de saberes, valores, sensibilidade, sentimentos, crenças, padrões de conduta através de estratégias pedagógicas de socialização e sociabilidade entre gerações, entre adultos e crianças (ARROYO, 2009, p. 123).

Enxergando a infância sob essa ótica, a Modernidade instituiu ao longo da sua consolidação enquanto projeto hegemônico, formas regulatórias e disciplinares de contenção dos corpos. Dessa maneira, o sentimento de infância Moderna criou instituições e pedagogias para a regulação do tempo humano, para o adestramento e controle das crianças conforme os parâmetros do ideal civilizado. Esse ideal de infância civilizada operou como regulador dos corpos, da socialização e dos sentidos dos sujeitos que fazem parte dela (ARROYO, 2009).

Os estudos de caráter crítico mostram que o processo histórico de construção da infância foi acompanhado por uma história de afirmação da regulação das crianças. Posto isto,

Regular esses tempos passou a ser visto como uma empresa gloriosa, louvável, como uma opção legítima e pedagógica na conformação das relações entre adultos/crianças, pais/filhos, mestres/discípulos. Inclusive adestrar, controlar, regular todos os coletivos vistos como crianças passou a ser uma empresa louvável, pedagógica, nas relações entre elites-povo, governantes/governados, burguesia-operariado, colonizadores/colonizados (ARROYO, 2009, p. 135).

A fim de fornecer mais subsídios para a discussão, Santos (2002), considera que em qualquer contexto torna-se impossível fugirmos da regulação, pois precisamos dela

para conviver em grupos e aprender regras sociais, a fim de garantir a nossa sobrevivência em sociedade. Dessa forma, o autor afirma que sempre estaremos submetidos a algum tipo de regularidade, e com vista a alcançar uma mudança real precisamos trabalhar coletivamente para que a mesma aconteça, a partir da compreensão de que mudanças ocorrem gradualmente.

Haja vista que emancipação e regulação estarão em permanente conflito, Santos (2002) considera necessário trabalhar com uma *teoria da tradução*² com o objetivo de proporcionar diálogos possíveis entre os sujeitos com distintos pontos de vista, valores e crenças.

As palavras do próprio autor são conclusivas ao afirmarem que,

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes. Por exemplo, ver o subalterno tanto dentro como fora da relação de subalternidade (SANTOS, 2002, p. 262).

Na tentativa de convergir essa discussão para o campo da educação infantil, podemos visualizar o desafio que é posto a qualquer contexto educativo que se proponha a trabalhar com uma teoria da tradução, pois o exercício de compreender o ponto de vista do outro, tornando-o legítimo vai de encontro a muitos preconceitos e vícios que a Modernidade nos faz acreditar e seguir cotidianamente.

Diante disto, a compreensão da importância desse trabalho de tradução apontado pelo autor se faz necessária, assim como a análise crítica dessa visão única de mundo imposta pela Modernidade, entendendo a importância de se respeitar as crianças a partir de suas múltiplas linguagens e de forma horizontal. Práticas pedagógicas em contextos educativos com base em um olhar multicultural, que respeite diversos pontos de vista e reconheça a diferença no “outro” são essenciais para aqueles que buscam uma concepção de educação distinta do modelo escolar tradicional cartesiano, onde o professor é o único detentor do conhecimento.

² Em contraposição a uma teoria geral, Santos (2002) propõe uma teoria ou um processo de tradução, capaz de criar uma inteligibilidade entre experiências disponíveis e possíveis.

Em contraposição à tradicional visão de infância entendida como um tempo sem pensamento, sem voz, sem maturidade, marcada pela negatividade, devemos buscar uma concepção de infância com voz, autonomia, pensamento, capaz de construir seu universo e fazer escolhas (ARROYO, 2009). Ou seja, precisamos lutar por uma visão de infância marcada pela positividade e não mais pela negatividade.

Em todos os contextos educativos que atendem à infância, há um conjunto de regras e normas que visam conduzir a ação dos sujeitos que deles fazem parte. Nesses espaços, são impostos às crianças, muitas vezes de maneira autoritária, deveres e obrigações que são pautados em uma hierarquia posta *a priori*. Essas normas e regras são elaboradas com o objetivo de conduzir as ações e comportamentos das crianças, e quando não são acatadas, as crianças são vistas como transgressoras ou indisciplinadas.

A hierarquia imposta pela Modernidade é excludente. Ela desconsidera as crianças, compreendendo-as como sujeitos desprovidos de racionalidade, característica principal desse projeto. E ao considerá-las dessa forma, não há interesse em escutá-las, tampouco em legitimar suas opiniões.

Nesse sentido, emerge a necessidade de problematizarmos tanto a forma como é posta a hierarquia nas Instituições que atendem às crianças, quanto as formas regulatórias presentes nesses espaços. É preciso que busquemos cada vez mais saber a opinião das crianças em relação as regras e normas vigentes nesses contextos educativos, com vista a ampliar o “olhar adulto” que há muito tempo está inserido na lógica de pensamento Moderno.

Convém afirmar que não é disponibilizado espaço e tempo suficiente dentro das instituições de educação infantil para que as crianças retratem e falem sobre a realidade em que vivem. É importante proporcionar momentos em que elas possam expressar suas opiniões acerca dos espaços que frequentam cotidianamente, ampliando e diversificando as possibilidades de exercerem a criticidade e a criatividade.

Frente a isto, fica clara a concepção de educação que a Modernidade assume. Um ideal em que as crianças precisam se conformar com o que está sendo imposto a elas, sem tecer reclamações ou sugestões. Momentos em que as crianças tem possibilidades de dialogar com os adultos sobre a realidade em que vivem são eventos raros e pouco legitimados por aqueles que estão acostumados a enxergar o mundo através de uma única ótica.

Dessa forma, podemos compreender que a construção simbólica da infância está situada nesse paradigma ambicioso e revolucionário da Modernidade, e que libertação, emancipação e regulação compõem parte da história da conformação da infância (ARROYO, 2009).

As crianças nesse contexto assumem o papel de depositárias de algo que virá em um futuro próspero. A lógica da Modernidade infere a elas que o futuro é certo, se, contudo, as mesmas se esforçarem no presente, através do disciplinamento nos estudos e do comportamento exemplar nas atividades diárias.

Como visto anteriormente, os conflitos entre regulação e emancipação são marcas do projeto da Modernidade, e desta forma podemos afirmar que os contextos educativos, os saberes e as estratégias pedagógicas participam efetivamente dessa tensão entre libertação-regulação. Assim sendo, Arroyo (2009) considera que,

Situados aí a regulação e o disciplinamento não seriam um acidente de percurso nem um desejo, mas fariam parte da tensão dinâmica do paradigma socio-cultural da modernidade. A pergunta que instiga é o que teria levado a abandonar a libertação da infância e prevalecer a sua regulação, o que teria levado as instituições e pedagogias civilizatórias a terem uma função mais reguladora do que libertadora, o que teria levado ao colapso da emancipação na regulação das infâncias (ARROYO, 2009, p. 137).

Diante disto, uma das principais questões que se coloca refere-se a qual saída temos frente a esta tensa e permanente relação entre libertar e regular? Santos (2001) sugere que busquemos uma mudança radical e estrutural, tanto do modelo emancipatório, quanto regulatório do paradigma hegemônico, para posteriormente desenharmos os primeiros rascunhos de novos horizontes emancipatórios, anunciando assim o nascimento de um novo paradigma.

Em um cenário visto pela Modernidade como ideal, não há tempo nem espaço para a transgressão, para o questionamento, tampouco para as vivências do tempo presente. Em oposição a essa lógica, é preciso disponibilizar maior atenção ao presente e não tratá-lo somente como o projeto de um futuro que certamente será brilhante. Nesse sentido,

Se o processo educativo pode ser pensado como possível espaço de construção da consciência que adquirimos sobre nós mesmos, então é absolutamente necessário valorizar todas as fontes de renovação e de

experiências diversas que possam constituir, já hoje, aquilo que esperamos como futuro. (FILHO; PAULA, 2010, p.02).

Seguindo essa perspectiva, Santos (2002) afirma que a racionalidade ocidental exprime o presente e expande o futuro. Em oposição a essa lógica Moderna, o autor propõe uma racionalidade cosmopolita que expanda o presente e contraia o futuro, com o objetivo de conhecer e valorizar todas as experiências humanas, sem desperdiçá-las. Nesse sentido, para expandir o presente, Santos (2002) propõe uma *sociologia das ausências*, e para contrair o futuro, a solução é a proposta de uma *sociologia das emergências*.

Essa racionalidade cosmopolita pensada por Santos (2002) emerge em oposição à razão indolente, que ocorre das seguintes formas: Razão impotente, que é pautada em um determinismo e acredita que nada pode fazer frente aos acontecimentos; Razão arrogante, pautada no construtivismo; Razão metonímica, a qual se considera a única forma de racionalidade, e a Razão proléptica, que não reflete sobre o futuro pois acredita que tudo sabe sobre ele.

Santos (2002) considera que os saberes não científicos, não filosóficos e sobretudo não ocidentais continuam até hoje fora do debate Moderno, e que para se mudar a estruturação dos conhecimentos é preciso desafiar a razão indolente. O autor enfatiza a crítica a razão metonímica e proléptica, pois acredita que as mesmas estão mais fortemente presentes na atualidade e precisam ser enfrentadas com urgência.

A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem. De acordo com essa lógica, não existe nada fora da totalidade que mereça ser inteligível, pois para ela a compreensão do mundo não vai além da compreensão ocidental do mundo. A visão de mundo que a razão metonímica promove é seletiva e pensa a totalidade por meio das dicotomias, como por exemplo: O Norte somente se torna inteligível em relação com o Sul: “A modernidade ocidental, dominada pela razão metonímica, não só tem uma visão limitada do mundo, como tem uma compreensão limitada de si própria” (SANTOS, 2002, p. 243).

A razão metonímica e a razão proléptica surgiram como respostas do Ocidente referente ao seu atraso cultural e filosófico em relação ao Oriente. Nesse sentido, segundo Santos (2002), uma verdadeira crítica à razão metonímica é uma condição primordial para se recuperar a experiência desperdiçada.

Mesmo que enfraquecida, a razão metonímica ainda é dominante. Dessa forma, a ampliação do mundo e a dilatação do presente precisam começar por um procedimento que Santos (2002) denomina por sociologia das ausências, que objetiva “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças”. (SANTOS, 2002 p. 246).

Já a razão proléptica é a face da razão indolente quando concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear, ou seja, na forma de não pensar o futuro, pois ele certamente será auspicioso. Santos (2002) apresenta a crítica a razão proléptica com o objetivo de contrair o futuro, por meio da sociologia das emergências, que visa substituir o vazio do futuro por um futuro de possibilidades plurais e concretas.

A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Enquanto a sociologia das ausências amplia o presente, juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela razão metonímica, a sociologia das emergências amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e experiências futuras que ele comporta. (SANTOS, 2002, p. 256).

Em suma, o autor afirma que o trabalho de tradução, juntamente com a sociologia das ausências e a sociologia das emergências constituem-se como a alternativa à razão indolente, na forma de razão cosmopolita. Como já foi visto anteriormente, o trabalho e tradução visa proporcionar o diálogo entre distintas culturas, pontos de vista, crenças e valores, a fim de encontrar soluções possíveis, sem com isto desperdiçar experiências.

Segundo Santos (2002), o trabalho de tradução é complementar a sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Este visa criar inteligibilidade enquanto as sociologias almejam ampliar a diversidade das experiências disponíveis e possíveis. Dessa maneira, a tradução busca criar articulação nessa diversidade.

A Modernidade possui apenas uma visão de mundo, e consequentemente as soluções buscam atender apenas uma parcela da população, que evidentemente não representa a maioria dela. Dessa forma, hoje não apresentamos mais soluções para a grande maioria dos problemas, e isso representa o motivo principal de uma crise da Modernidade: problemas cujas soluções causam mais problemas.

Obviamente não é tarefa fácil articular a diversidade e as distintas frentes de lutas. Posto isto, surge a necessidade dos diversos grupos compreenderem que ao invés

de dispersarem as lutas é preciso unir as forças, a partir de ações que visam: tornar as ausências em presenças; organizar as lutas e conscientizar a população por meio da educação e valorizar o trabalho de tradução em que um determinado grupo possa perceber quais são os interesses do outro por meio de diálogos, e com isto compreender que todas as culturas são incompletas.

Boaventura de Sousa Santos é categórico ao afirmar que a sociedade deve lutar por uma mudança estrutural, e as armas que podem ser utilizadas nessa luta baseiam-se essencialmente no poder de convencimento. Assim como devemos lutar por um paradigma que não desperdice as experiências das culturas, entendendo-as como incompletas, precisamos também lutar por uma educação que seja pautada em um trabalho de tradução onde os sujeitos dialoguem entre si a fim de encontrarem soluções possíveis.

As contribuições das obras de Boaventura são imensuráveis para o campo da educação, mesmo não sendo diretamente voltadas a ela. A perspectiva teórica do autor traz provocações para pensarmos a educação institucionalizada da infância, e os conceitos abordados no que tange a regulação e a emancipação social foram imprescindíveis para analisarmos a presença desses pilares que sustentam a Modernidade em nossos contextos educativos e problematizarmos questões referentes a eles.

2.2 Ajustamentos primários e secundários como elementos de adequação ou transgressão à realidade da Modernidade

Por uma idéia de criança competente, artesã da própria experiência e do próprio saber perto e com o adulto.

Aldo Fortunati

Na defesa de uma instituição de educação infantil que valorize o ponto de vista de seus integrantes, principalmente daquelas vozes historicamente silenciadas, o presente trabalho busca evidenciar uma concepção de crianças onde elas sejam

compreendidas como capazes e competentes na elaboração de conceitos sobre a realidade que as cercam. Dessa forma, busca-se valorizar a construção das experiências das crianças, e os conhecimentos gerados a partir delas.

Assim como Boaventura, Erving Goffman também não é considerado autor da área da educação, contudo discute questões acerca do cotidiano, da organização e funcionamento de Instituições formais que são pertinentes e válidas para a construção deste trabalho. Na tentativa de analisar as formas de conduta dos participantes que vivem em Instituições públicas, suas reações frente à normas impostas pela administração e as estratégias de confronto ou adequação de seus participantes dentro desses espaços, Goffman descreve o cotidiano dos sujeitos que precisam criar alternativas, as mais diversas, para assegurarem desejos ou necessidades particulares.

O cientista social e escritor canadense Erving Goffman nasceu em 1922 e morreu em 1982 e suas obras têm valiosa contribuição para a área da educação por se tratarem de problematizações acerca do cotidiano de Instituições públicas de socialização. A crença do autor que fundamenta suas obras é a de que qualquer grupo de pessoas desenvolve uma vida própria que se torna normal, razoável e significativa dentro de Instituições públicas. Para Goffman (1961), uma maneira possível de conhecer o mundo particular desses espaços, é submeter-se a companhia de seus participantes e observar as pequenas conjunturas a que eles estão sujeitos.

Segundo Goffman (1961), os vínculos que unem o sujeito a entidades sociais as mais diversas apresentam elementos e propriedades comuns. A participação do indivíduo na entidade terá alguns aspectos gerais, como o sentimento de obrigações a serem cumpridas. Dessa forma, a participação do indivíduo em uma entidade social requer compromisso e adesão, e todo o vínculo supõe uma concepção ampla da pessoa ligada por ele. Por exemplo, uma pessoa para ser um bom irmão ou um bom pai de família supostamente deve ter condições para exercer tal função.

O tipo de entidade social que Goffman pretende discutir é definido por ele como “organização formal instrumental”. Para tal finalidade, o autor utiliza o material recolhido em um hospital destinado a doentes mentais como exemplo de uma classe de tais instituições. Goffman caracteriza “organização formal instrumental” como “um sistema de atividades intencionalmente coordenadas e destinadas a provocar alguns objetivos explícitos e globais” (GOFFMAN, 1961, p. 149).

Uma organização formal instrumental sobrevive pois é capaz de apresentar contribuições úteis e pertinentes para a atividade de seus participantes. Contudo, em nossa sociedade, esse tipo de organização não se limita a utilizar a atividade de seus participantes, ela também delinea quais devem ser os padrões adequados de bem-estar, incentivos, castigos e valores conjuntos.

Convergingo esta discussão para o cenário da educação, mais especificamente da educação infantil, podemos evidenciar a contribuição do conceito de “organização formal instrumental” elaborado por Goffman (1961) para a compreensão dos espaços murados que circunscrevem a socialização formal das crianças pequenas. As instituições de educação infantil, sendo entendidas como organizações formais, estipulam determinado conjunto de valores, regras, incentivos e até mesmo castigos para seus participantes, coagindo-os a agirem pautados em uma conduta definida como ideal.

As organizações “muradas” têm uma característica que compartilham com poucas outras entidades sociais: parte das obrigações do indivíduo é participar *visivelmente*, nos momentos adequados, da atividade da organização, o que exige uma mobilização da atenção e do esforço muscular, certa submissão do eu à atividade considerada. (GOFFMAN, 1961, p. 150).

Em contextos educativos voltados à infância, há a prevalência de momentos em que as crianças aderem a determinadas atividades que os adultos propõe a elas na crença que aquela atitude é a desejada por eles. Ou seja, as crianças nesses espaços muitas vezes não agem de acordo com a própria vontade, mas na intenção de tornarem-se visíveis nos momentos adequados.

Dessa forma, o espaço age como fator determinante da identidade do participante, onde os mesmos são conduzidos por regras estabelecidas no interior das instituições formais. Goffman (1961) interessa-se pelo fato de que a atividade esperada na instituição pressupõe uma concepção do ator, ou seja, uma organização pode ser vista como um local para criar concepções acerca da identidade.

Ora, se qualquer estabelecimento social pode ser considerado como um lugar que sistematicamente surgem suposições a respeito do eu, podemos ir adiante e considerar que é um local onde tais suposições são sistematicamente enfrentadas pelo participante (GOFFMAN, 1961, p. 158)

Em suma, o ambiente social cria o eu do participante. Por exemplo, um músico deve estar pontualmente no horário do espetáculo, devidamente ensaiado e com a roupa adequada para a respectiva situação. Como músico, espera-se que se discipline dentro do mundo musical. O local e o trabalho criam um ser para o indivíduo e toda organização inclui uma disciplina de atividade. Sendo assim, “a interpretação sociológica mais simples do indivíduo e do seu eu é que ele é, para si mesmo, aquilo que seu lugar numa organização o define que seja” (GOFFMAN, 1961, p. 258).

A instituição, ao criar suposições a respeito do eu cria também suposições que podem ser enfrentadas pelos participantes. Nesse contexto, convém descrever os conceitos elaborados por Goffman (1961) no que tange a integração ou afastamento dos participantes às normas e aos valores impostos no interior das instituições.

O autor acredita que as ações dos indivíduos a fim de cooperar com a atividade exigida em uma organização e sob condições exigidas, quando ele se transforma num colaborador que pode ser considerado como “normal” ou “programado” pode ser definido como *ajustamentos primários* à organização.

Uma característica importante dos *ajustamentos primários* é a sua contribuição para a estabilidade da instituição, visto que, o participante que se adapta dessa forma à organização tende a permanecer nela enquanto a mesma o desejar. No caso das instituições de educação infantil é essencial a análise das situações vividas pelas crianças que as fazem aderir a *ajustamentos primários*, contribuindo para a estabilidade da instituição. Os *ajustamentos primários* podem ser observados por meio das ações das crianças quando aderem a organização imposta pelas professoras, corroborando com as regras e normas estabelecidas pela instituição.

Nesse contexto, Goffman (1961) cunha também o conceito de *ajustamentos secundários*, que corresponde a,

[...] qualquer disposição habitual pelo qual o participante de uma organização emprega meios ilícitos, ou consegue fins não autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser (GOFFMAN, 1961, p.160).

Em linhas gerais, os *ajustamentos secundários* representam maneiras pelas quais os participantes de organizações formais encontram de se afastarem do papel e do eu que a instituição admite para eles. Nas instituições de educação infantil, através de observações do cotidiano das crianças, é comum a percepção de estratégias utilizadas

por elas com vistas a transgredir o imposto pelos adultos e pela própria instituição. Por meio dos *ajustamentos secundários* as crianças encontram alternativas a realidade posta pela organização formal.

Uma organização pode criar momentos livres em que seus participantes possam criar e utilizar recursos de distração. Para ilustrar, Goffman (1961) cita como exemplo o momento do recreio nas escolas, onde a informalidade desse tempo instituído pela rotina faz parte do *ajustamento primário*.

Tanto os *ajustamentos primários* quanto os *ajustamentos secundários* são formas de adaptação, que não esgotam todas as possibilidades. Um dos problemas ligados à distinção entre eles trata-se da dedicação excessiva que o participante dirige a determinada organização ao qual está inserido, visto que, ao mesmo tempo que encontramos indivíduos que não aceitam determinada organização, há outros que a aceitam excessivamente.

As concepções de *ajustamentos primários* e *secundários* sofreram variações no decorrer da história da humanidade. O que a nossa sociedade ocidental Moderna considera por *ajustamentos primários*, em outra época da história, podia ser compreendido como *ajustamento secundário*. Contudo, apesar dessa mudança, Goffman considera que “até na mesma classe de estabelecimentos, na mesma época e na mesma sociedade, pode haver consideráveis diferenças na divisão que deve ser estabelecida entre ajustamentos primários e secundários” (GOFFMAN, 1961, p. 165).

Vale afirmar que os *ajustamentos primários* e os *ajustamentos secundários* coexistem na mesma instituição formal, e com isto, por um lado os sujeitos podem se integrar a instituição e por outro lado se distanciar das regras e valores desse espaço. Articulando essa proposição ao contexto da educação infantil, é importante considerar que as crianças não necessariamente aderem apenas a uma forma de ajustamento, mas optam por um ou pelo outro, dependendo da situação vivenciada.

Uma das intersecções das perspectivas de Santos e Goffman pode ser observada na discussão acerca da regulação social proposta pelo primeiro e dos *ajustamentos secundários* proposto pelo segundo, visto que, a regulação age por meio de normas e regras que são impostas em Instituições a fim de suprimir o caos através da ordem, e os *ajustamentos secundários* surgem justamente como estratégias que visam o confronto dessas normas pautadas na regulação.

Outro fator importante para ser analisado é a proposição de Goffman ao considerar que “[...] dentro de determinado estabelecimento, o que é ajustamento primário para uma categoria de participante pode ser ajustamento secundário para outra” (GOFFMAN, 1961, p. 165).

Entendendo que as crianças são heterogêneas, é essencial que também se compreenda que há distinções entre o que elas consideram por *ajustamentos primários* e *secundários*, visto que, suas interpretações acerca da realidade e das normas que regem a instituição são únicas e distintas. Ademais, as crianças que frequentam instituições de educação infantil entram em confronto diariamente com normas e regras a serem seguidas, cabendo a elas infringí-las ou não, utilizando para esta finalidade uma gama variada de estratégias.

Este subtítulo buscou aproximar a perspectiva teórica Goffman no que se refere as estratégias de adaptação ou transgressão dos sujeitos no interior de instituições públicas, a elementos já vistos no subtítulo anterior, no que tange o projeto da Modernidade e sua lógica de pensamento. Essa articulação procurou convergir o debate para elementos e conceitos acerca da educação das crianças pequenas em espaços institucionais.

A abordagem de Boaventura de Santos nos faz compreender que as instituições de educação infantil não estão alienadas de um contexto social mais amplo que é regido por um projeto sócio-cultural egoísta e pretensioso, e que isto gera consequências diretas para a educação das crianças pequenas. Goffman, com seus conceitos de *ajustamentos primários* e *ajustamentos secundários* evidencia elementos fundamentais que também estão presentes no interior das organizações formais instrumentais de educação infantil, e contribui para refinarmos o nosso olhar para o que as crianças querem nos dizer por meio de suas ações ou palavras.

2.3 Ordem institucional adulta e ordem institucional emergente: por uma educação infantil que respeite as crianças

Por uma idéia de criança forte, que rejeita que sua identidade seja confundida com a do

adulto, mas que oferece a ele nas brincadeiras de cooperação.

Aldo Fortunati

A Modernidade faz com que as crianças sejam privadas de direitos políticos de participação efetiva na sociedade. Dessa forma, elas tendem a ser, em consequência da sua ausência forçada da cena política representativa (governo, câmaras municipais, etc.), invisibilizadas enquanto atores políticos concretos (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2007). Faz-se necessário incluir essa contribuição a fim de buscar uma concepção inversa a esta lógica, uma ideia de criança que também é forte, que deseja ser vista como tal, e que rejeita que sua identidade ou que seus direitos sejam confundidos com os dos adultos, atribuindo assim particularidades a seu estatuto.

A Modernidade a fim de regular a tudo e a todos, utiliza-se de normas e regras de controle para manter o seu projeto hegemônico: contém o caos através da imposição da ordem. Dessa maneira, hoje a Modernidade faz com que os sujeitos instituam dentro das organizações sociais meios pelos quais possam controlar a conduta e ação dos demais sujeitos, através de uma hierarquia estabelecida *a priori*.

Relembrando os conceitos definidos por Goffman (1961) acerca dos *ajustamentos primários*, que o sujeito utiliza para adequar-se às normas da instituição, e os *ajustamentos secundários* onde há um confronto entre o sujeito e os valores postos pela organização formal, convém reafirmar que ambas as definições sociais coexistem em qualquer instituição social.

Os estudos sociais da infância, em especial a Sociologia da Infância, a partir de um novo olhar sobre as crianças e sua infância, apontam para a necessidade de as consideramos atores sociais e sujeitos de direitos competentes na elaboração sobre sua realidade social. Dessa forma, esse campo vem contribuindo para a discussão de questões necessárias para a constituição de um cenário educativo que entenda as crianças como sujeitos ativos na sociedade Moderna.

Dessa forma, pretende-se a partir de agora elaborar possíveis articulações entre os conceitos tecidos por Goffman, Boaventura e os estudos sociais da infância com os conceitos elaborados por Manuella Ferreira. A autora discorre sobre a existência de uma *ordem institucional adulta* e uma *ordem institucional emergente das crianças* nos contextos educativos voltados à infância.

Segundo Ferreira (2002), a partir de observações da organização da rotina em um grupo de crianças na Educação Infantil, fica evidente a presença do que denomina por *tempos adulto-educadora* e *tempos das crianças*. Os tempos dos adultos são heterogêneos, explicitam relações verticais, hierárquicas, implicando claras distinções entre o poder dos adultos em relação às crianças, onde o primeiro grupo de sujeitos manipulam, dominam e exercem um controle e autoridade sobre os demais. Já os tempos das crianças podem ser definidos como *momentos de brincar*, onde as crianças possuem liberdade para se movimentar, implicando as mais diversas interações, relações, recursos e materiais.

Nos *tempos das crianças*, elas assumem o papel central na tomada de decisões e na condução das ações das atividades que ocorrem individualmente ou em grupos. Nestes momentos os adultos assumem um papel secundário, intervindo apenas quando solicitado, ou para resolver casos de conflitos entre as crianças. Sendo assim, de acordo com Ferreira (2002),

Os *tempos das crianças*, de natureza multifocada, de maior duração e mais dispersos no tempo-espço referem-se a relações de iniciativa mútua, de maior simetria nas negociações, maior horizontalidade e menos hierarquizadas entre as crianças no grupo de “pares”, mas sem que isso seja sinônimo de homogenia e igualdade ou ausência de relações de poder (FERREIRA, 2002, p. 138).

Segundo Ferreira (2002), a consolidação da ordem institucional, dependendo em grande medida do modo como ela se legitima, exige a análise acerca do modo como adultos e crianças, ao participarem de formas distintas, mas agindo cooperativamente na instituição, a reconhecem e lidam com ela. O debate acerca dos elementos “autonomia” e “liberdade” presentes no próprio sistema, significa,

[...] ter em mente que o estatuto de dominados das crianças não se reduz ao sinônimo de passividade nem docilidade. Tal avisa que na ordem institucional adulta se entrelaçam não um mas dois contratos sociais – o dos adultos com as crianças e o das crianças entre si. Nesta medida, a ordem institucional é uma arena onde ambos os actores tomam decisões permanentemente, se disputam e onde as regras formais e informais canalizam e regularizam, em simultâneo, as estratégias de poder dos diferentes participantes. Em suma, é um espaço de cooperação entre interesses conflituais (FERREIRA, 2002, p.145).

Pode-se considerar que o contrato social, estabelecido em qualquer instituição que é regida por princípios, normas e valores, subentende um conjunto de deveres e direitos que visam estabilizar comportamentos. Nesse sentido, Ferreira (2002) afirma a existência de um conjunto de valores tripartidos – liberdade, igualdade e fraternidade – que conduz a ação educativa do adulto.

Como visto anteriormente a partir da perspectiva teórica de Boaventura de Sousa Santos, o projeto sócio- cultural da Modernidade buscava *a priori* estabelecer princípios pautados nos ideais iluministas – liberdade, igualdade e fraternidade – com vistas a libertar os sujeitos da ignorância da Idade Média. Posto isto, e com base no que Ferreira (2002) aponta como sendo o conjunto dos três principais valores impostos pela ordem social adulta, podemos perceber como as instituições de educação infantil refletem e perpetuam o paradigma dominante da Modernidade, instituindo a sua lógica de pensamento.

Nas instituições de educação infantil, todas as relações e interações abrigam relações de poder. Para Ferreira (2002), esses espaços não permitem apenas uma relação de poder singular, definida vertical e exclusivamente do adulto para as crianças, mas relações de poder plurais e complexas que alargam-se às relações entre pares.

Nesse contexto, Sarmiento (2005) considera que a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos diretos na relação assimétrica em relação ao poder e ao status social que têm os adultos e as crianças, e isto ocorre de forma independente ao pertencimento desses sujeitos a distintas classes sociais. Por outro lado, o poder legítimo de controle dos adultos em relação às crianças está reconhecido e é exercido, não sendo legítimo o inverso. Este fato coloca a infância, independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica, em uma posição subalterna frente à geração adulta.

Para alimentar a discussão, podemos afirmar que essa relação subalterna entre adultos e crianças é um dos pontos fundamentais de análise e problematização da Sociologia da Infância. Esse campo de estudos, compreende as crianças como atores sociais, reconhecendo-as como protagonistas. Porém, essa concepção não desvaloriza, tampouco deixa de legitimar o papel e a importância do adulto na relação educativa, apenas almeja colocar em evidência as crianças, com todos os seus direitos legalmente adquiridos, ressaltando o seu papel social nos espaços educativos, a partir do

entendimento de que, historicamente a esses sujeitos foi negado lugar, espaço e reconhecimento social.

As relações que são estabelecidas nos contextos educativos, podem ocorrer tanto entre adultos-crianças, crianças-crianças ou adultos-adultos. Cada forma de relação possui suas particularidades e pode ser compreendida de formas distintas. Na primeira forma podemos observar a presença de uma *ordem social adulta*, a qual impõe aos outros sujeitos da relação regras, rotinas e deveres por meio da autoridade. No segundo tipo de relação há a predominância de uma *ordem social emergente*, na qual as crianças criam suas próprias regras, organizações próprias, visando impor uma outra forma de organização distinta daquela colocada pelos adultos. O terceiro tipo de relação que é estabelecida entre os adultos é regida muitas vezes por uma hierarquia entre gestores e docentes, a qual se torna conflituosa ou harmoniosa dependendo dos interesses dos sujeitos envolvidos.

Ferreira (2002), enfatiza o confronto das crianças com a ordem institucional estabelecida pela professora, naqueles rituais cotidianos do espaço-tempo adulto que, ao constranger e/ou potenciar as suas ações, acabam por participar também na “base constitutiva da gramática das relações sociais entre pares” (FERREIRA, 2002, p. 148). Dessa forma a autora procura tratar sobre a cognoscitividade das crianças-atores e das suas competências nos processos sociais que, revelam a sua adesão e conformidade seja à ordem social estabelecida pelos adultos, seja à ordem social emergente definida pelas crianças.

A professora, ao estruturar o espaço-tempo da rotina na educação infantil, propõe uma estrutura significativa do mundo da vida cotidiana que apela à experiência individual e coletiva das crianças e visa facilitar e apoiar os processos de integração social. Essa situação, obriga ambos – professora – adultos(s) e crianças – ao desenvolvimento de múltiplas e complexas interações, que se transformam em conhecimentos sobre a organização e funcionamento da instituição, e sobre todos que dela participam, permitindo assim, aos sujeitos envolvidos nessas relações, o domínio progressivo do sistema de regras institucionais (FERREIRA, 2002).

Dessa forma, podemos considerar que as crianças constroem conceitos e concepções acerca da instituição de educação infantil a qual frequentam, a partir de suas observações e conjecturas sobre esses espaços, mas também pela interação com os demais sujeitos envolvidos na relação educativa. As crianças, a partir das relações que

estabelecem com esses espaços, e quanto mais convivem neles, tornam-se sujeitos competentes na formulação de críticas e sugestões.

2.4 Crianças e infância: contribuições do campo de estudos da Sociologia da Infância

Por uma idéia de criança sociável capaz de se encontrar e se confrontar com outras crianças para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Aldo Fortunati

Em todas as sociedades e épocas da história, a humanidade elaborou ideias e imagens sobre os seus membros de idade mais jovem. Na verdade, no cerne das mais variadas formações sociais é possível encontrar, nas distintas épocas históricas, maneiras diferenciadas de distribuir esses papéis sociais e de elaborar regras de incidência geracional. Pretende-se aqui contribuir para a compreensão de uma concepção de crianças, que em sua infância, são capazes de se relacionarem efetivamente com seus pares e com os adultos, a fim de estabelecerem diálogos e apontarem suas opiniões sobre a realidade social na qual estão imersas. Considera-se importante também delegar à educação o seu papel social nesse processo, mesmo que tenha que enfrentar todas as contradições presentes na sociedade Moderna.

Segundo Sarmento (2005), a identificação da infância como geração própria, distinta e com papéis sociais diferenciados dos adultos só se constituiu a partir dos primórdios da Modernidade, dando origem, desde logo, não a uma, mas a “duas ideias” de infância, correspondentes à diferente valorização (positiva ou negativa) do distanciamento relativamente à “racionalidade adulta” e da inocência, elementos característicos das crianças.

Nesse contexto, Bernard Charlot (1986) propõe que a imagem que os adultos idealizam da infância é contraditória, pois ao representarem as crianças, atribuem-lhes características que se opõem umas às outras. Para resumir as contradições presentes na

imagem de crianças elaborada pelos adultos, o autor sintetiza-as em quatro fórmulas: a criança é inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente e a criança é herdeira e inovadora.

Dessa forma, convém destacar que,

Em seu comportamento, em seu ser, em suas relações com o adulto e com a sociedade, a criança apresenta, portanto, duas faces. A criança é dupla, e atribuímos essa dualidade à própria natureza infantil. Por ser fraca a criança é inocente e má. Por ser inacabada, é imperfeita e perfeita. Por ser desprovida de tudo e ter de adquirir tudo, é dependente e independente, herdeira e inovadora. Também imputamos à natureza da criança todas as contradições que se encontram na idéia de infância (CHARLOT, 1986, p. 104).

Contudo, como afirma Charlot (1986), a criança não é em si inocente, má, fraca, etc. Essas concepções de maldade, inocência, dependência ou falta dela, sempre devem ser comparadas a algo, pois remetem necessariamente a um critério de apreciação, a uma norma de referência. Em linhas gerais, as contradições do comportamento infantil não são consequências de uma natureza infantil dupla, elas são a expressão das relações entre a criança e o adulto em um quadro determinado. Ou seja, a criança não é, por natureza, simultaneamente inocente e má. Ela tem confiança no adulto, ama-o, porém também responde de forma agressiva às frustrações, as vezes inevitáveis, aliás, que o adulto e a sociedade lhe infligem cotidianamente.

Bernad Charlot contribuiu para os estudos das crianças e infância de forma significativa ao tecer críticas consistentes sobre a naturalização dos comportamentos da criança, sendo contrário a concepção de criança unicamente como um ser por natureza bom ou mau, pois é preciso considerar as influências do meio social ao qual esse sujeito nasce e se desenvolve.

De acordo com Charlot (1986), essa ideia de natureza desempenha um papel de camuflagem, visto que dissimula a relação da criança com o adulto e também com a realidade social. Posto isto, pode-se considerar que a concepção de falta assume um sentido social quando comparado o que é a criança com o que ela deve ser tornar, ou seja, o adulto. Da mesma forma, pensar que a criança é desprovida de tudo é também idealizar que ela não possui os meios dos quais o adulto dispõe para viver em sociedade.

Em suma, para Charlot (1986), o critério biológico não basta para caracterizar a infância, visto que, em um meio totalmente socializado, as determinações biológicas da

criança assumem um sentido social, sem com isto perderem o significado biológico. Ou seja, desde o seu nascimento a criança se depara com condições sociais de existência.

Socialmente, a impotência da criança não é caracterizada pela impossibilidade de ela mesma satisfazer suas necessidades, mas pela necessidade que encontra de dirigir-se aos adultos para que eles satisfaçam suas necessidades, como por exemplo, de saciar sua fome. Desta maneira, se pensarmos a criança somente em termos de necessidades naturais, sempre a definiremos de forma negativa, a partir de suas insuficiências. Contudo, “se colocarmos o problema em termos de satisfação social das necessidades naturais da criança, encararemos positivamente a criança em sua relação bilateral com o adulto” (CHARLOT, p. 166, 1986).

Apesar das valiosas contribuições de Bernard Charlot para se compreender questões naturais e sociais que envolvem as concepções de criança e infância, um fato que não pode deixar de ser levantado é que, ainda assim, as distintas representações que perpassaram a história, caracterizam-se fundamentalmente pelos traços de negatividade. Mesmo quando a infância é concebida como natureza, a inocência e a pureza constituem-se também como as fragilidades das crianças e são vistas como algo negativo.

Atualmente, o contexto que envolve os conceitos de crianças e infância é permeado por conflitos epistêmicos e uma grande divergência teórica quanto as suas definições. Visando contribuir para o debate, (SARMENTO, 2005, p. 23) afirma que,

A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”. A infância como a idade do não está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: in-fans – o que não fala.

O autor Philippe Ariès (2011), teceu suas considerações acerca da história das crianças, da infância e da institucionalização da educação de forma restrita a determinada classe social, sendo criticado por trabalhar com apenas uma parcela da população (classe economicamente favorecida), e a partir dela elaborar considerações de âmbito geral. Inclui-se na crítica a Ariès a metodologia que utilizou para realizar a pesquisa e consequentemente evidenciar os dados. Apesar disto, o autor é reconhecido por seu trabalho pioneiro no estudo da história das crianças e da infância, e desta forma um recorte específico de sua abordagem será utilizado neste trabalho.

Ariès (2011) considera que na sociedade Medieval o sentimento de infância não existia. Mas, isso não significa afirmar que as crianças eram negligenciadas pelos adultos, porém, o que caracteriza o sentimento de infância Moderna é a consciência da particularidade infantil, sentimento inexistente para aquele momento da história.

Por volta dos séculos XVI e XVII, emerge na sociedade um primeiro sentimento de infância denominado por Ariés (2011) como “*paparicação*”. As crianças eram vistas como objetos de diversão dos adultos, onde suas imitações e destrezas eram consideradas graciosas. Nesse momento os adultos não se sentiam envergonhados de paparicar as crianças, visto que, seus gestos, feições e ações lhes pareciam encantadores. Porém, a aceitação deste sentimento não era unânime. Os moralistas e educadores do século XVII repugnavam a “*paparicação*”, e no fim do século XVII esse sentimento não se limitava apenas às pessoas bem nascidas, as quais, ao contrário, sob a influência dos moralistas começavam a abandoná-la.

É entre os moralistas e educadores do século XVII que nasce o segundo sentimento de infância. Preocupado com as particularidades deste período, que não mais se exprimia por meio da diversão e das brincadeiras, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral, tentava-se penetrar na mentalidade das crianças, para melhor poder adaptar a seu nível os métodos de educação. Este sentimento é denominado por Ariés (2011) como “*moralização*”.

Nesse sentido, podemos concluir que o primeiro sentimento de infância – caracterizado pela “*paparicação*” - surgiu no meio familiar. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos homens da lei, e dos moralistas do século XVII, que eram preocupados com a disciplina e a racionalidade de costumes.

Segundo Arroyo (2009), “o sentimento de infância teria se desenvolvido pela consciência da alteridade das crianças em relação aos adultos”. (ARROYO, 2009, p.124). Porém, a infância civilizada passa a ser valorizada como possibilidade do projeto de civilização por meio do adulto civilizado, e não valorizada em razão do próprio sentimento de infância. Para o autor, as crianças concretas não foram nem são sujeitos da gestação de seus lugares e verdades, são apenas produtos de processos de administração simbólica idealizado de fora. Com essa visão da infância, gradativamente foram construídos saberes e pedagogias de gestão e conhecimento da mesma.

A concepção moderna de cidadania nos ajudará a refletir sobre a ausência de direitos conferidos às crianças nesse contexto de desigualdade imposto pela

Modernidade. A partir do Iluminismo e da configuração política que as revoluções democráticas do século XVIII atribuíram aos estados modernos, o conceito de cidadania começou a ser compreendido como o estatuto legal da “identidade oficial” dos membros de uma comunidade com capacidade soberana de auto-governança. Nesse sentido, a cidadania corresponde a um estatuto político, reservado ao espaço nacional, mesmo que o cidadão veja reconhecida a sua pertença à comunidade não apenas pelo vínculo que com ela estabelece e que lhe permite a garantia de direitos políticos e cívicos, mas também em consequência da sua própria condição individual, que lhe atribui direitos individuais de natureza social. Sendo assim, a pertença como membro da comunidade, simultaneamente, impõe obrigações e deveres do cidadão para com a comunidade (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2007 p. 04).

As crianças, mesmo tendo obrigações e deveres, a partir desse conceito moderno de cidadania, são excluídas, visto que são compreendidas como sujeitos desprovidos de fala e racionalidade, aspectos que são imprescindíveis na formação de um cidadão. Em linhas gerais, essa concepção recusa o estatuto político às crianças, afirmando que somente no futuro, quando tornarem-se adultos competentes, elas poderão ser efetivamente cidadãs integrantes de uma sociedade civilizada. Enquanto as crianças são crianças vivendo sua infância, na Modernidade elas são colocadas frente aos adultos em condição de subalternidade, tanto no aspecto político de negação de seus direitos, quanto nas demais relações estabelecidas entre eles.

Segundo Arroyo (2009), essa posição de subalternidade das crianças em relação aos adultos foi e continua sendo o lugar que a infância ocupa. Frente a isto, a pedagogia assume a tarefa de “construir a infância civilizada e assim contribuir na tarefa de civilização do adulto e da sociedade. Contribuir na administração simbólica desses ideários sociais” (ARROYO, 2009, p. 125).

Nesse contexto, Charlot (1986) tece suas contribuições ao afirmar que,

Do mesmo modo pelo qual a pedagogia desdobra a natureza humana, ela vê uma dualidade na natureza infantil. E o desdobramento da natureza infantil, como o da natureza humana, mascara e justifica, ao mesmo tempo, as desigualdades e as lutas sociais (CHARLOT, 1986, p. 169).

Diante disto, e ainda conforme Charlot (1986), o nosso estudo da concepção de criança no pensamento pedagógico nos possibilita afirmar que o adulto exerce sobre a

criança uma autoridade constante. A criança está submetida a seus pais, que inferem a ela uma vigilância diária que deseja supervisionar suas relações com os demais membros da sociedade. Mas, a criança depende também dos professores, aos quais é delegado uma autoridade e poder importante para exercerem sua profissão. Em síntese, “toda a sociedade adulta se arroga o direito de dar ordens à criança” (CHARLOT, 1986, p. 170). Na falta dos pais, a criança encontra em seu caminho um parente ou um vizinho próximo, que inferem a ela comandos de autoridade. Dessa forma, podemos concluir que a criança é socialmente dependente do adulto, pois este considera o respeito e a obediência as virtudes essenciais da infância.

A partir dessas considerações, convém afirmar que os conceitos de crianças e infância perpassaram a cronologia histórica e ainda permanecem imersos em dúvidas, e são apresentados por distintas abordagens com base em diversos posicionamentos teóricos. A noção de infância civilizada é bastante debatida por Arroyo (2009), que considera que esse sentimento surgiu para atender a demanda do projeto da Modernidade no sentido de projetar uma infância a ser civilizada, e, como também afirmou Ariès, para penetrar na mentalidade das crianças a fim de instituir valores morais. Discutir questões como estas no campo educacional muitas vezes implica em conflitos conceituais que podem gerar novas perspectivas.

De acordo com Quinteiro (2003), de certa maneira, demorou para que as Ciências Sociais e Humanas vislumbassem as crianças e a infância como objetos norteadores de suas pesquisas. Mais tempo ainda demorou para que os sociólogos centrassem suas análises nas relações entre sociedade, infância e escola, compreendendo a criança como sujeito histórico e de direitos, almejando interpretar suas representações de mundo, com vista a entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância.

Como dito anteriormente, a concepção de infância sofreu influência direta do projeto da Modernidade, que em seus objetivos pretende suprimir o caos através da ordem, impondo ao mundo dicotomias, tais quais: local e global; Norte e Sul; estrutura e ação. Segundo Prout (2010), essas dicotomias refletiram na Sociologia Moderna que ao longo da história acabou proliferando-as. Contudo,

Em face de sociedades que se tornaram marcadamente desordenadas e repletas de fenômenos mistos, híbridos, complexos, impuros, ambivalentes, em constante mutação, fluidos e em rede, a teoria social foi obrigada a encontrar termos de análise. Quaisquer que tenham sido

os termos inventados, todos tentaram passar a ideia de que a nítida separação das coisas que a modernidade buscou com tanto afincio já não era adequada para a tarefa de compreender a vida social contemporânea (PROUT, 2010, p. 732 – 733).

Desta forma, podemos considerar que foi em meio a essa mudança no caráter da vida social concomitantemente a crise da teoria social, que teve início a Sociologia da Infância contemporânea em um momento permeado por dúvidas e instabilidade. Dessa forma, “a Sociologia da Infância surgia então com uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável” (PROUT, 2010, p. 733).

No que tange essa discussão, de acordo com Gaitán (2006), a infância ainda está imersa em um anonimato, onde muitas vezes se desenvolve melhor no âmbito da vida privada, no cerne da família. Para a autora a infância emerge quando é conflitiva, quando questiona comportamentos adultos frente a ela. De tão oculta que é, torna-se penoso definir seu limite cronológico.

Contudo, apesar de sua pouca visibilidade social, as crianças atuam. Nesse sentido, há uma realidade contraditória presente: se por um lado temos a limitação da capacidade de atuar das crianças, baseada em deveres de proteção e na concepção de criança como um ser incompleto, por outro lado há a recorrente presença das crianças atuando no âmbito privado, ditando as regras da família e no âmbito público defendendo seus direitos específicos (GAITÁN, 2006).

Para Prout (2010), a Sociologia da Infância firmou-se no interior, e não além das oposições dicotomizadas na Sociologia Moderna. Uma das dicotomizações que constitui esse campo de estudos refere-se as crianças como seres *versus* as crianças como devires. Essa oposição problemática aponta que, embora ela fosse significativa do ponto de vista das sociedades Modernas, tornou-se insustentável frente às mudanças recentes no âmbito familiar. A partir dessas mudanças, o caráter inacabado da vida dos adultos ficou tão visível quanto o das crianças, e dessa maneira tanto os adultos quanto as crianças devem ser compreendidos como devires, sem abandonar a necessidade de respeitar seus estatutos como seres ou sujeitos.

O campo de estudos da Sociologia da Infância, que tem ocupado espaço considerável no cenário internacional, busca dar visibilidade social às crianças como um de seus objetivos fundamentais. A Sociologia da Infância traz em seus conceitos um

novo olhar, novos pesquisadores, novas abordagens, novos paradigmas e um movimento contra o adultocentrismo. De todo o modo, o que vale a pena aproveitar é que a Sociologia da Infância tomou a criança em sua infância como o lugar de suas pesquisas, formando um campo teórico no qual os sociólogos e outros pesquisadores que aderem a essa vertente fazem um esforço para compreender o ponto de vista das crianças.

Segundo Sirota (2001), é principalmente por oposição a concepção de infância compreendida como um simples objeto passivo de uma socialização organizada por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma Sociologia da Infância. Nesse sentido, a autora afirma que,

Isso deriva de um movimento geral da sociologia, seja ela de língua inglesa ou francesa, de resto largamente descrito, que se volta para o ator, e de um novo interesse pelos processos de socialização. A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator (SIROTA, 2001, p.09).

Em relação a concepção de crianças como atores sociais, Gaitán (2006) afirma que,

Su vivencia de experiencias concretas permite a los niños tener ideas acerca del deber ser o de lo deseable, no ya para sí, sino para la vida social. Y siempre que se les da ocasión lo expresan, poniendo de manifiesto no sólo su capacidad de pensar, formarse ideas acerca del mundo social, sino también su aptitud para ofrecer soluciones (GAITÁN, 2006, p. 26).

A Sociologia da Infância ao considerar as crianças como atores sociais, capazes de elaborar opiniões sobre a realidade social vivida, compreende a infância como uma construção social, que depende simultaneamente do contexto social e do discurso intelectual. Esse debate foi iniciado, como visto anteriormente, pelos estudos do historiador francês Phillipe Ariès. A partir de então, a tese inicial do autor a respeito de um novo sentimento da infância é resgatada e debatida por inúmeros trabalhos, que contribuem para o interesse pelo objeto, tanto entre os historiadores quanto no conjunto das ciências sociais, em virtude de um movimento de interesse mais geral pela análise da vida privada.

A partir de um olhar pautado na Sociologia da Infância, Sarmento (2005) afirma que “a infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais” (SARMENTO, 2005, p. 19). Ou seja, infância, a partir da abordagem da Sociologia da Infância trata-se de uma *categoria geracional* que permanece na sociedade por mais que seus membros se alterem com frequência.

Dessa maneira, é válido legitimar as crianças como membros da sociedade; como participantes ativos no âmbito familiar, nas instituições de educação infantil, e em outros espaços sociais. Elas fazem parte do mundo, influenciam-o e criam significados a partir dele. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas.

No entanto, apesar do esforço da Sociologia da Infância em tentar construir uma nova imagem das crianças, ainda há resistência por parte de pesquisadores em: compreender as crianças como atores sociais, como seres humanos de pouca idade inseridos em um contexto social específico que deve ser levado em consideração na pesquisa; entender as crianças como sujeitos capazes de produzir e reproduzir cultura, e como sujeitos competentes na elaboração de respostas sobre questões relacionadas a si mesmo e ao mundo que as cerca (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005).

Até o momento vimos que a infância é uma realidade socialmente construída, e que a sua consideração como fenômeno histórico vem contribuindo para retirar as crianças de um contexto de obscuridade. A consolidação do projeto sócio-cultural da Modernidade contribuiu para o delineamento das particularidades do universo infantil, mas também gerou problemas que permanecem vivos em nossa sociedade.

Atualmente as crianças vivem em um cenário de institucionalização precoce da infância, onde cada vez mais cedo, em virtude de motivos os mais diversos, os adultos precisam delegar à instituição de educação infantil a educação e o cuidado de seus filhos. A essa problemática contemporânea, Gaitán (2006) tece suas considerações ao descrever que hoje podemos falar de uma modernização incompleta da infância, que por causa da Razão as crianças são separadas de sua família e inseridas em um processo de formação como indivíduo. Ocorre aí uma institucionalização da infância.

Assim sendo, segundo Gaitán (2006),

La institucionalización extrafamiliar, que responde a la necesidad social de controlar y garantizar el progreso fundamentado en la razón, a la vez que independiza relativamente a los niños de la familia y promueve una mayor igualdad entre niños, les introduce en los procesos de control burocrático propio de las sociedades de masas donde aumentan sus oportunidades de elección, si bien en número antes que en variedad (GAITÁN, 2006, p.36).

Gaitán (2006) acredita que a institucionalização precoce que as crianças experimentam, e que possuem como fundamentos a organização sistemática, a burocratização, a planificação do tempo, entre outros fatores, acaba liquidando a infância.

Sem querer estabelecer uma cotraposição às elaborações de Gaitán (2006), mas buscando problematizar alguns pontos centrais, consideramos importante também reconhecer que dadas as condições sociais a que a maioria das crianças estão submetidas atualmente com o desenvolvimento do capitalismo, que abarca as crianças de todas as classes sociais e as submete a condições de extrema pobreza, trabalho infantil, tempo regulado para a brincadeira, entre outros fatores, a institucionalização pode se tornar uma alternativa, visto que, buscamos e defendemos que os contextos de educação infantil e ensino fundamental se configurem como espaços de direito das crianças, sobretudo, de direito à infância, e não como contextos regulatórios ou civilizatórios. Não estamos aqui defendendo a institucionalização da infância, mas problematizando as condições reais de vida a que as crianças estão mergulhadas, aonde muitas vezes, a sua “melhor opção” é ir a escola ou a instituição de educação infantil.

A fim de contribuir para o debate, Arroyo (2009) considera que a construção simbólica da infância civilizada teria almejado não somente igualar a diversidade de crianças e adultos, mas medi-los e classificá-los com base em um parâmetro ideal único ou idealizado como estatuto universal. Dessa maneira, a crítica que o autor elabora ao caráter regulatório institucional não focaliza tanto as estratégias e pedagogias corretivas, mas “o ideal único e universal de infância que nasce com a pretensão de se constituir como o parâmetro único, consequentemente regulador das formas corretas e incorretas de ser crianças” (ARROYO, 2009, p. 139).

As diversas ideologias, práticas sociais e desenvolvimentos científicos vem contribuindo para a construção do que entendemos por infância moderna, que corresponde ao tipo de infância apresentada pelos países desenvolvidos, que através dos

meios de comunicação são perpetuados as demais nações. Esse padrão de infância estabelecido pelos países desenvolvidos remete ao que Arroyo (2009) denomina por um protótipo universal de infância, que toca na pedagogia, que por sua vez é herdeira da Modernidade, e dessa forma acaba pensando e classificando as crianças tendo como referente o padrão de infância civilizada da Modernidade ocidental.

Com vista a não concluir, mas tecer algumas considerações finais acerca das concepções de crianças e infância a partir da perspectiva da Sociologia da Infância, podemos dizer que todos os processos de qualificação da infância por negação constituem, um ato simbólico de expressão de adultocentrismo, e pela manutenção da autoridade que é confundida com autoritarismo, o que leva a uma subalternidade das crianças. Com efeito, a infância deve a sua diferença não à ausência de características que são supostamente próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintas que possibilitam que, para além de todas as distinções operadas pelo fato de pertencerem a diferentes classes sociais, a residirem em distintos espaços geográficos, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum (SARMENTO, 2005).

Muito já se caminhou no sentido de considerar a infância como uma categoria da sociedade onde seus sujeitos são produtores de cultura e críticos da realidade social em que estão inseridos. Nesse sentido, o reconhecimento da infância como categoria social vem contribuindo para dar visibilidade social às crianças.

3. METODOLOGIA

3.1 Leituras iniciais e os caminhos da pesquisa

A palavra pesquisa possui várias definições. Podemos dizer que o ato de pesquisar é procurar conhecimento sobre alguma coisa. Porém, este conceito, apesar de sua veracidade, é muito amplo para os limites desse trabalho. Nesse sentido, para devidos fins, pesquisa será entendida como a busca de um conhecimento específico que ultrapasse nosso entendimento inicial na compreensão da realidade que enxergamos, um conhecimento que possa até mesmo ir contra as nossas expectativas iniciais a que chegamos através de observações superficiais (GATTI, 2002).

Diante disto, pesquisas são realizadas com vista a construir o que se entende por ciência, ou seja, busca-se produzir conhecimento a partir de referenciais que permitam revelar fatos que parecem nebulosos. Nessa produção de conhecimentos, sempre trabalhamos com uma margem de incertezas, onde o pesquisador não pode se influenciar por dogmas, crenças ou verdades absolutas.

Segundo Minayo (2009), a ciência é apenas uma forma de expressão da busca pelo conhecimento que a humanidade sempre traçou. Em concordância com a autora, Boaventura (2001) afirma que na sociedade ocidental a ciência é a forma hegemônica de explicação da realidade, e nesse sentido, é necessário que se compreenda que a ciência, apesar dos benefícios que trouxe para a humanidade, não é a única promotora da verdade. Atualmente a Modernidade cria problemas os quais não consegue encontrar soluções: para a miséria, a fome e a pobreza, a ciência continua sem apontar possíveis respostas.

Minayo (2009) lança grandes interrogações em torno da cientificidade das Ciências Sociais. A primeira delas diz respeito a tratar de uma realidade concreta a qual nós mesmos somos agentes. A segunda questiona se nós, buscando a objetividade das Ciências Naturais, não estaríamos descaracterizando a subjetividade própria nos processos e fenômenos sociais? Finalmente a terceira, e a mais importante para este trabalho, questiona qual método poderíamos propor para explorar uma realidade tão marcada pela especificidade e pela diferenciação?

Ao realizar uma pesquisa, é preciso ter clareza em qual teoria e quais métodos nos basearemos. Contudo, esses métodos não são universais, ou seja, não existe “o” método científico mais adequado para se realizar pesquisa, visto que, o conhecimento científico é produzido através de um vasto campo de procedimentos. Dessa forma, “a pesquisa não é, de modo algum, na prática, uma reprodução fria de regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico” (GATTI, 2002, p. 11).

Para corroborar com a discussão, Azanha (1992) considera que não existe uma “metodologia adequada” para se realizar pesquisa em educação. Para o autor, essa presunção, aliás, foi a que Bacon levou para a ciência, a aplicação de um conjunto de procedimentos sequenciais cuja utilização conduziria a determinados resultados. Sendo assim, a partir de Bacon e Descartes, consolidou-se no meio dos pesquisadores, a ilusão de que o trabalho de pesquisa na ciência é fruto da aplicação de uma metodologia. Para Azanha, “os roteiros metodológicos são ilusórios a quem não definiu uma perspectiva teórica para estudo da realidade” (AZANHA, 1992, p. 78). Dessa forma, o êxito na investigação científica é a criação de novas ideias, hipóteses, conceitos e possivelmente teorias.

Haja vista a importância de se definir uma perspectiva teórica que conduza a pesquisa, convém afirmar que muito importante também são os dados com que trabalhamos, sejam eles entrevistas, questionários, observações, ou até mesmo um conjunto de medidas mais precisas. Desse modo precisamos reconhecer que todo conhecimento obtido pela pesquisa é sempre um conhecimento situado e articulado a critérios de escolha e interpretação de dados.

Azanha (1992), analisando os títulos de trabalhos publicados na época, observou a preocupação da grande maioria das pesquisas em ter relevância em um sentido prático. Contudo, o autor analisou que a ênfase nos problemas práticos acaba ofuscando os esforços teóricos, e isto se constitui como algo problemático para a pesquisa. Dessa maneira, toda pesquisa na área da educação que seja comprometida com o âmbito social precisa considerar, em uma mesma hierarquia, os esforços teóricos e práticos.

Quando buscamos organizar e realizar uma pesquisa, um dos primeiros elementos que surge como indagação relaciona-se ao seu problema central, por exemplo, “qual o problema da pré-escola?”, “qual o problema da Educação de adultos?”. Para Azanha (1992), essas são expressões vazias e demasiadamente amplas

do ponto de vista da investigação educacional. Diante disso, na ausência de autênticos problemas de investigação, o pesquisador acaba caindo em *modismos pedagógicos*. Com a intenção de promover a pesquisa com preocupações práticas, acaba-se, como se não houvesse alternativa, apenas coletando os dados e classificando os “fatos” a fim de buscar correlações entre eles.

Na pesquisa social há uma forte relação entre investigador e seu campo de estudo. Dessa forma, podemos dizer que o objeto das Ciências Sociais é fundamentalmente *qualitativo*, e deve ter uma metodologia apropriada para reconstruir teoricamente o seu significado. Nesse sentido, pode-se afirmar que,

Ser cientista não é, pois, apenas apreender um sistema conceitual e em seguida aplicá-lo a práticas de investigação, mas também adquirir hábitos, habilidades, valores, etc., e ter suas investigações e os problemas que as motivaram reconhecidos como científicos pelos padrões de análise e de avaliação aceitos pela corporação científica [...] (AZANHA, 1992, p. 142).

Nesse contexto, a prática científica não se constitui apenas como um saber, mas como um saber fazer, e a cientificidade precisa ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração, e não como um conjunto de regras e modelos a serem seguidos. As Ciências Sociais possuem especificidades, por realizar pesquisas envolvendo o contato direto com seres humanos. Nas Ciências Sociais, não podemos trabalhar apenas com a norma da cientificidade já construída, visto que, a pesquisa social trabalha com aproximações, e a partir disso elabora critérios de orientação cada vez mais precisos (MINAYO, 2009).

Minayo (2009) afirma que o objeto das Ciências Sociais é histórico, e a partir disso considera que o objeto de estudo dessa área possui consciência histórica, visto que, não é somente o investigador que atribui significado a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos atribuem significados às suas ações. Dessa forma, nas Ciências Sociais há uma identificação entre sujeito e objeto, pois, a pesquisa social por lidar com seres humanos encontra pontos semelhantes entre o pesquisador e os sujeitos da investigação.

De acordo com Gatti (2002), a pesquisa na área da Educação possui suas particularidades, uma vez que estamos lidando com seres humanos, necessitando ter como ponto inicial e final o ato de educar. Nesse sentido, a pesquisa nessa área não

ocorre de forma estritamente experimental, como por exemplo, na área da Biologia. Na pesquisa educacional os seres humanos não podem ser controlados e estão envolvidos em situações sociais onde essa educação acontece.

A pesquisa educacional porém, não ocorre somente de forma empírica, partindo do cotidiano das instituições educativas. Na certeza da importância da realização de pesquisas bibliográficas comprometidas com o âmbito social, o presente trabalho busca realizar um levantamento da produção científica dos últimos cinco anos, a fim de identificar o que a mesma tem indicado sobre as formas de regulação presentes na educação e nos processos de socialização das crianças.

Nesse sentido, o levantamento da produção tem sido utilizado constantemente em estudos exploratórios, ou em situações que o objeto de estudo proposto é pouco estudado ou conhecido.

Para finalizar essa breve discussão, podemos constatar que pesquisa procura compreender, buscar saber alguma coisa específica que contribua para a sociedade. Ela sempre vem entrelaçada a alguma metodologia e fundamentação teórica, portanto, o conhecimento obtido através da pesquisa é vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados. Os diversos tipos de pesquisa, seja ela empírica, pesquisa-ação, etnográfica ou bibliográfica, contribuem à sua maneira para a constituição do campo pedagógico, fornecendo subsídios para a prática educativa.

3.2 Indicações da produção acadêmica

Para iniciar esse subtítulo, afirmamos o quão difícil foi dar o primeiro passo na realização do levantamento da produção. As possíveis estratégias que seriam utilizadas para tal fim tiveram que ser analisadas, e posteriormente escolhidas, para que nenhum trabalho se perdesse no decorrer do processo e prejudicasse a veracidade e legitimidade do trabalho final. Dessa forma, optamos por realizar o levantamento da produção de forma a contemplar verdadeiramente o recorte temporal (de 2009 a 2013) ao qual o trabalho se propõe. Ou seja, a busca realizada pelos trabalhos nos Grupos de Trabalhos (GT's) da ANPED, assim como nas revistas científicas, foi feita por meio da leitura dos sumários: todos os sumários referentes aos últimos cinco anos foram lidos

atenciosamente e a partir disso, os trabalhos foram selecionados de acordo com a sua pertinência com a temática. Esse procedimento substitui a tradicional busca por “palavras-chave” ou “descritores”, conferindo assim maior segurança e eficácia ao trabalho final.

O levantamento da produção realizado nos GT’s da ANPEd selecionou trabalhos referentes as seguintes reuniões: 32^a, 33^a, 34^a, 35^a e 36^a, as quais correspondem ao recorte temporal dos últimos cinco anos. A forma de busca foi a mesma em todos os GT’s, mantendo assim uma homogeneidade nos procedimentos da pesquisa. Dessa forma, pode-se dizer que os passos do levantamento nos GT’s da ANPEd foram os seguintes:

- 1º passo: Leitura do título. Caso ele estivesse completamente fora da temática, o resumo não foi lido. Caso tenha se aproximado de alguma forma, a leitura do resumo foi realizada.
- 2º passo: Leitura do resumo. Caso não tenha se aproximado da temática, o trabalho foi descartado. Caso contrário, o trabalho na íntegra foi salvo, aguardando uma leitura posterior.
- 3º passo: Leitura do trabalho na íntegra. Caso o título e o resumo se aproximassem da temática, o trabalho na íntegra foi lido e consequentemente incluído ou não no levantamento da produção.

Primeiramente o levantamento da produção foi realizado nos GT’s da ANPEd, iniciando a pesquisa pelo GT07 intitulado “Educação de Crianças de 0 a 6 anos”. Em seguida o levantamento da produção ocorreu nos demais GT’s da ANPEd, sendo eles: GT20 “Psicologia da Educação”, GT14 “Sociologia da Educação” e GT23 “Gênero, sexualidade e educação”.

Posteriormente, o levantamento foi realizado em doze revistas científicas qualificadas como as principais revistas brasileiras na área da Educação³ tendo início no dia 15 de janeiro de 2014. As revistas selecionadas para o levantamento foram: Cadernos de Pesquisa; Educação & Sociedade; RBE; Educação em Revista; Pro-

³ A escolha dessas revistas se baseou também na indicação de (CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006). O levantamento das autoras citadas buscou localizar estudos publicados nas principais revistas brasileiras de educação e apresentados na mais importante reunião científica da área: a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no Grupo de Trabalho Educação da Criança de zero a seis anos (GT 7).

posições; Educação & Realidade; Educação e Pesquisa; Cadernos CEDES; Ensaio. Revista brasileira de estudos pedagógicos; Em aberto; Estudos em avaliação educacional.

Os critérios utilizados em todos os casos para a seleção dos trabalhos foram os mesmos. Dessa forma, buscamos rastrear trabalhos que, fundamentalmente se aproximassem da temática do trabalho. Contudo, outros critérios também foram escolhidos a fim de filtrarem os trabalhos para que os mesmos possam contribuir ao máximo para a constituição deste trabalho. Para isto, os textos, para serem selecionados precisariam que:

- A pesquisa que deu origem ao trabalho tivesse sido realizada e publicada no Brasil;
- Envolvessem pesquisas dentro de contextos educativos voltados à infância que se propusessem a escutar as crianças, suas opiniões e críticas em relação a estes espaços;
- Buscassem as relações de poder e hierarquia entre adultos e crianças, e as formas de regulação presentes nesses espaços educativos;
- Investigassem as percepções das crianças que estão inseridas em Instituições educativas pertencentes a contextos sociais diferentes e/ou opostos;
- Evidenciassem a perspectiva das crianças acerca das ações da instituição direcionadas a ela e buscassem saber as reações das crianças frente a estas ações.

Sendo assim, e como já descrito anteriormente, esse trabalho constitui-se como um estudo investigativo de levantamento da produção científica em banco de dados, escolhidos criteriosamente e de forma intencional, com vista a contribuir para o mapeamento do que a produção acadêmica vem apontando sobre as formas regulatórias presentes nos contextos educativos voltados à infância, entendendo as diversas ordens sociais presentes nesses espaços.

Também convém considerar que a contribuição de todos os trabalhos selecionados no levantamento foram de suma importância para a constituição do trabalho final, independentemente da perspectiva teórica a qual o autor utiliza como fundamentação. Todos os trabalhos selecionados foram devidamente salvos em arquivos especificamente destinados para cada GT da ANPED ou revista científica.

Desde já agradecemos a contribuição de todos os autores e suas respectivas pesquisas, as quais formarão a base de análise de dados deste trabalho.

3.3 ANPED: Levantamento da produção científica

Com vista a facilitar a compreensão do leitor, a descrição do levantamento nos GT's da ANPED será organizada por reunião, ou seja, cada ano (de 2009 a 2013), será abordado individualmente, englobando todas os GT's selecionados para este fim.

Sendo assim, na 32ª reunião da ANPED, que ocorreu em Caxambu, no ano de 2009 e que teve como temática principal “Sociedade, cultura e educação: novas regulações?”, o GT07 “Educação de Crianças de 0 a 6 anos”, apresentou um total de 16 trabalhos. Dentre eles, 03 foram selecionados para levantamento: “A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola”, “A pré-escola vista pelas crianças” e “Entre crianças e alunos: A construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos”.

Nesta mesma reunião, o GT20 “Psicologia da Educação” apresentou um total de 12 trabalhos, sendo 01 selecionado para o levantamento: “Possibilidades de viver a infância: Um estudo a partir da ótica de crianças de 5 a 12 anos”. O GT14 “Sociologia da Educação” apresentou 14 trabalhos, e nenhum deles foi selecionado para o levantamento. Já o GT23 “Gênero, sexualidade e educação” teve 12 trabalhos apresentados e 01 selecionado para o levantamento: “O que dizem as crianças sobre meninos e meninas? Anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na educação infantil”.

Na 33ª reunião da ANPED, que aconteceu em 2010 também em Caxambu, a temática central foi “Educação no Brasil: o balanço de uma década”. O GT07 apresentou 17 trabalhos, mas nenhum foi selecionado para o levantamento. O GT20 apresentou um total de 10 trabalhos, mas também nenhum deles foi selecionado. O GT14 apresentou 17 trabalhos, sendo 01 selecionado no levantamento: “Aproximações entre a socialização e a sociologia da infância”. Já o GT23 contou com 15 trabalhos apresentados e nenhum selecionado para o levantamento.

A 34ª reunião nacional da ANPEd aconteceu em 2011, em Natal, e teve como temática central a “Educação e Justiça Social”. Nesta reunião, o GT07 apresentou 15 trabalhos, sendo 02 selecionados: “Infância e educação infantil: O grupo de crianças e suas ações em contexto escolar” e “Quero mais por favor! Disciplina e autonomia na educação infantil”. O GT20 contou com 13 trabalhos apresentados, mas nenhum selecionado para o levantamento. O GT14 apresentou 13 trabalhos e também nenhum deles foi selecionado. E ainda nesta reunião, o GT23 teve ao total 15 trabalhos apresentados, e 01 deles foi selecionado: “A menina e o menino que brincavam de ser...representações de gênero em pesquisa com crianças”.

“Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI” foi a temática central da 35ª reunião da ANPEd que aconteceu em Porto de Galinhas em 2012. Neste evento o GT07 apresentou 18 trabalhos, sendo 01 selecionado no levantamento: “As vivências em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças”. O GT20 contou com 10 trabalhos apresentados e nenhum selecionado. O GT14 apresentou 17 trabalhos e 01 deles foi selecionado: “Crianças, classe social e trabalho pedagógico na creche”. Já o GT23 apresentou 17 trabalhos e nenhum deles foi selecionado.

Em 2013, Goiânia foi palco da 36ª reunião da ANPEd, que teve como temática principal o “Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais”. Nesta reunião, o GT07 apresentou 12 trabalhos e 01 deles foi selecionado: “Culturas infantis em contextos desiguais: Marcas de geração e classe social”. Neste mesmo evento o GT20 contou com 07 trabalhos apresentados, sendo 01 deles selecionado no levantamento: “Representações sociais de escolas das crianças: Uma análise a partir de seus desenhos”. O G14 apresentou 17 trabalhos e 01 deles também foi selecionado: “Medos e incertezas nas práticas espaciais de crianças na cidade de Curitiba e seus processos de socialização”. Por fim, o GT23 também contou com 17 trabalhos apresentados, mas nenhum foi selecionado.

Numericamente, em todos os GT’s os quais este trabalho se propôs a pesquisar, entendendo o recorte temporal instituído pelo mesmo, e a partir dos critérios descritos anteriormente, um total de 14 artigos foram selecionados até este momento da pesquisa. O quadro 01 mostra o total de trabalhos selecionados a partir da leitura dos títulos e resumos em cada GT, bem como os títulos dos mesmos.

Quadro 01: Trabalhos selecionados a partir da leitura dos títulos e resumos – GT's

RECORTE TEMPORAL - de 2009 a 2013		
GT	Total de trabalhos selecionados	Títulos
GT 07	07	<ul style="list-style-type: none"> - A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré- escola. - A pré escola vista pelas crianças. - Entre crianças e alunos: A construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos. - Infância e educação infantil: O grupo de crianças e suas ações em contexto escolar. - Quero mais por favor! Disciplina e autonomia na educação infantil. - As vivências em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças. - Culturas infantis em contextos desiguais: Marcas de geração e classe social.
GT 20	02	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidades de viver a infância: Um estudo a partir da ótica de crianças de 5 a 12 anos. - Representações sociais de escolas das crianças: Uma análise a partir de seus desenhos.
GT 14	03	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximações entre a socialização e a sociologia da infância. - Crianças, classe social e trabalho pedagógico na creche. - Medos e incertezas nas práticas espaciais de crianças na cidade de Curitiba e seus processos de socialização.
GT23	02	<ul style="list-style-type: none"> - O que dizem as crianças sobre meninos e meninas? Anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na educação infantil. - A menina e o menino que brincavam de ser...representações de gênero em pesquisa com crianças.
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS EM TODOS OS GT's: 14		

Fonte: da autora.

3.4 Revistas científicas: Levantamento da produção

Como dito anteriormente, o levantamento da produção nas revistas foi realizado através da leitura de seus sumários, para garantir que no processo nenhum trabalho

importante para a presente pesquisa deixasse de ser selecionado, o que poderia ocorrer se a busca fosse realizada por meio de descritores.

A primeira revista científica a ser analisada foi a Cadernos de Pesquisa, pertencente à Fundação Carlos Chagas, onde os sumários de seus últimos cinco volumes foram lidos atenciosamente. Dessa forma, no volume 39, foi encontrado 01 trabalho: “Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea”. No volume 40, também o trabalho: “Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna” foi selecionado. Nos volumes 41 e 42 nenhum trabalho foi selecionado. Já no volume 43, foram selecionados os seguintes trabalhos: “Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche” e “Autoridade, infância e "crise na educação".

A revista Educação & Sociedade, vinculada ao Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes, foi a segunda a compor o levantamento da produção no âmbito das revistas científicas. No volume 30 nenhum trabalho foi selecionado, já no volume 31 o seguinte texto foi selecionado: “Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação”. No volume 32 o trabalho: “Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos” também foi selecionado. Nos próximos dois volumes - 33 e 34 - nenhum trabalho foi considerado pertinente para a temática.

A Revista Brasileira de Educação, vinculada a ANPED foi a terceira a participar do levantamento. Nos volumes 14 e 15 nenhum trabalho foi selecionado. Já no volume 16, 01 trabalho foi escolhido para compor o levantamento: “Pobreza, relações étnico raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver”. No volume 17 nenhum trabalho foi selecionado. Finalmente no volume 18 (edição extra) 01 trabalho foi selecionado para fazer parte deste levantamento: “Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil”.

Sob a publicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a Educação em Revista foi a quarta a compor o levantamento da produção. No volume 25, referente ao ano de 2009, nenhum trabalho foi selecionado. Já no volume 26, o seguinte trabalho foi selecionado: “Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola”. No volume 27, nenhum texto foi levantado como pertinente à temática. No volume 28 o trabalho “Nossas escolas não são

as vossas: as diferenças de classe” foi selecionado”. E finalmente no volume 29 o seguinte texto fará parte do levantamento da produção: “Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil”.

A revista Pro-posições, de editoria da Faculdade de Educação da Unicamp, foi a quinta a compor o levantamento. Nos volumes 20, 21, 22 e 23 nenhum trabalho foi selecionado. Já no volume 24 o seguinte artigo foi encontrado: “Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou *porque é bem mais melhor a gente ser grande*”.

A sexta revista utilizada como fonte do levantamento foi a Educação & Realidade, vinculada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa revista em especial conta com apenas 02 volumes e 05 números, dentro os quais nenhum trabalho foi selecionado.

Sob a editoração da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a revista científica Educação e Pesquisa foi a sétima a compor o levantamento. No volume 35 nenhum trabalho foi selecionado. Já no volume 36, o artigo “Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie” foi analisado como pertinente à temática do presente trabalho. Nos volumes seguintes, 37, 38 e 39, nenhum trabalho foi selecionado.

A revista Cadernos CEDES é publicada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade e nos seus volumes 29, 30 e 31 não possui nenhum artigo relacionado a proposta deste trabalho. Já no volume 32 foi encontrado o seguinte texto: “*Os três porquinhos* e as temporalidades da infância”. E no volume 33 o trabalho “Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil” foi selecionado.

A nona revista a compor o levantamento foi a Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, sob a publicação da Fundação CESGRANRIO. Nela, somente no volume 19, referente ao ano 2011, foi selecionado o seguinte artigo: “Educação escolar: a vez e a voz das crianças”.

Sob a publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a décima revista a fazer parte desse levantamento é a Revista brasileira de estudos pedagógicos. Suas primeiras publicações aconteceram em 2012, e dessa forma, o levantamento ocorreu somente em dois volumes, referentes aos anos 2012 e 2013, onde nenhum artigo foi selecionado.

A revista científica Em Aberto, sob editoração do INEP, compõe o levantamento da produção. Nos seus volumes 21 e 22 nenhum trabalho foi selecionado. Já no volume 23 o seguinte artigo foi selecionado: “Perspectivas para a promoção da qualidade na educação infantil: alguns instrumentos”. Os demais volumes, 24, 25 e 26 não contaram com nenhuma publicação que seja relevante para este trabalho.

A última, mas não menos importante, revista científica a compor o levantamento foi a Estudos em avaliação educacional, a qual é publicada pela Fundação Carlos Chagas. Nesta revista nenhum artigo foi selecionado com vista a contribuir para este trabalho.

Em linhas gerais, até este momento da pesquisa foram selecionados ao total, em todas as 12 revistas científicas, 17 artigos que foram julgados pertinentes a este levantamento, por atenderem aos critérios anteriormente descritos. Para facilitar a compreensão, o Quadro 02 apresentará o total de trabalhos, bem como os títulos selecionados nas revistas científicas.

Quadro 02: Trabalhos selecionados a partir da leitura dos títulos e resumos – Revistas científicas

RECORTE TEMPORAL - de 2009 a 2013		
Revistas	Total de trabalhos selecionados	Títulos
Cadernos de Pesquisa	04	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. - Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. - Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. - Autoridade, infância e “crise na educação”.
Educação & Sociedade	02	<ul style="list-style-type: none"> - Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. - Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos.
Revista Brasileira de	02	<ul style="list-style-type: none"> -Pobreza, relações étnico raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver. - Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a

Educação		perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil.
Educação em Revista	03	<ul style="list-style-type: none"> - Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola. - Nossas escolas não são as vossas: as diferenças de classe. - Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil.
Pro-posições	01	- Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou <i>porque é bem mais melhor a gente ser grande.</i>
Educação & Realidade	Nenhum	-----
Educação e Pesquisa	01	- Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie
Cadernos CEDES	02	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Os três porquinhos</i> e as temporalidades da infância. - Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil.
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	01	- Educação escolar: a vez e a voz das crianças.
Revista brasileira de estudos pedagógicos	Nenhum	-----
Em Aberto	01	- Perspectivas para a promoção da qualidade na educação infantil: alguns instrumentos
Estudos em avaliação educacional	Nenhum	-----
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS EM TODAS AS REVISTAS: 17		

Fonte: da autora

4. ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2009-2013) SOBRE AS FORMAS REGULATÓRIAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

4.1 A constituição do *corpus* de análise

A pesquisa qualitativa responde a questões muito específicas e particulares, pois se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela opera com o universo dos motivos, dos significados, dos desejos, das crenças, dos valores e das atitudes dos seres humanos. Dessa forma, esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p. 21).

Em relação as distinções entre os tipos de pesquisa, Minayo (2009), considera que a diferença essencial entre a abordagem quantitativa e a qualitativa da realidade social é de natureza. Ou seja, enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística almejam explicar ou descrever fenômenos que produzem regularidades, a abordagem qualitativa mergulha no mundo dos significados sociais.

Nesse contexto, a abordagem qualitativa é composta pela análise de conteúdo, que utiliza procedimentos metodológicos pautados nessa abordagem. Dentre eles, Gomes (2009) destaca os seguintes: categorização, inferência, descrição e interpretação. Para o autor, esses procedimentos necessariamente não acontecem de forma sequencial, contudo, na maioria dos casos, o pesquisador costuma:

[...] (a) decompor o material a ser utilizado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhermos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada (GOMES, 2009, p. 88).

Contudo, observamos que nem toda análise de conteúdo segue obrigatoriamente essa trajetória, pois o percurso a ser seguido pelo pesquisador depende

fundamentalmente dos propósitos da pesquisa, do seu objeto de estudo, da perspectiva teórica adotada e da natureza do material disponível (GOMES, 2009).

A partir da compreensão dos elementos fundamentais de uma pesquisa qualitativa, para este levantamento da produção, refletindo acerca de questões metodológicas e de pertinência teórica, o processo de seleção do material aconteceu em momentos distintos. Em um primeiro momento todos os títulos dos trabalhos correspondentes ao recorte temporal foram lidos, e se, de alguma maneira houvesse uma aproximação mínima com a temática, o resumo foi lido. Caso na leitura do resumo essa aproximação permanecesse, o trabalho na íntegra foi salvo, aguardando uma leitura posterior. Esse processo foi realizado da mesma forma tanto nos GT's quanto nas revistas científicas, a fim de conferir homogeneidade ao processo de pesquisa.

Dentre os trabalhos apresentados no capítulo anterior, os quais foram levantados a partir da leitura de seus títulos e resumos, alguns deles foram descartados quando houve, em um segundo momento, a leitura na íntegra destes trabalhos. Esse procedimento se deve pelo fato de alguns artigos não deixarem claro no resumo a que o trabalho se propunha, e desta forma somente a partir de uma leitura atenta da totalidade, pôde-se perceber a pertinência ou não do trabalho para este levantamento.

No primeiro momento de leitura dos títulos e resumos, como posto anteriormente, foram selecionados 14 artigos nos quatro GT's da ANPED e 17 artigos nas doze revistas científicas, totalizando 31 trabalhos nos dois banco de dados. Vale ressaltar que dentre as doze revistas científicas que inicialmente compuzeram o levantamento, em nove delas foram selecionados trabalhos pertinentes à temática. Dessa forma, nas próximas etapas do processo serão somente estas nove revistas que farão parte do levantamento.

Após uma primeira leitura do conteúdo integral dos trabalhos, houve novamente uma seleção que excluiu 04 artigos da ANPED e 10 artigos publicados nas revistas científicas pesquisadas. Para ilustrar e facilitar a compreensão dos dados, os Quadros 03 e 04 descrevem o resultado de exclusão e permanência dos trabalhos.

Quadro 03: Leitura dos trabalhos na íntegra. Exclusão e permanências nos GT's

GT	Excluídos	Permanências
07	Nenhum	07

20	Nenhum	02
14	02	01
23	02	Nenhum
Total de trabalhos que permaneceram: 10		

Fonte: da autora

Quadro 04: Leitura dos trabalhos na íntegra. Exclusão e permanências nas revistas

Revista	Excluídos	Permanências
Cadernos de Pesquisa	03	01
Educação & Sociedade	02	Nenhum
Revista Brasileira de Educação	01	01
Educação em Revista	01	02
Pro-posições	01	Nenhum
Educação e Pesquisa	Nenhum	01
Cadernos CEDES	02	Nenhum
Ensaio	Nenhum	01
Em aberto	Nenhum	01
Total de trabalhos que permaneceram: 07		

Fonte: da autora

A partir desse filtro realizado nos trabalhos, mais três revistas científicas deixarão de compor este levantamento da produção, por não possuírem nenhum trabalho publicado em suas edições que tenha sido considerado pertinente à temática. As revistas Educação & Sociedade, Pro-posições e Cadernos CEDES a partir desse momento da pesquisa deixarão de compor o banco de dados para a análise. Apesar disto, ressalta-se a importância e relevância para o campo da educação destas e demais revistas que inicialmente foram pensadas para compor esse levantamento da produção, mas que, por motivos já descritos, não fazem mais parte deste trabalho.

Como elucidado no Quadro 03, no GT23, após uma leitura na íntegra dos dois trabalhos selecionados, nenhum deles permaneceu nesse segundo momento de seleção. Posto isto, o Grupo de Trabalho “Gênero, sexualidade e educação” da ANPED a partir desta etapa da pesquisa não irá mais compor o banco de dados do levantamento da produção.

Para ilustrar o resultado final desse processo de levantamento da produção, apresentamos no Quadro 05 os títulos, autores e seus respectivos vínculos universitários, com vista a elencar os trabalhos que fornecerão dados para uma posterior análise.

Quadro 05: Resultado final/ Trabalhos selecionados para a análise

Autor (s)	Título	Universidade
Ana Cristina Richter; Alexandre Fernandez Vaz	Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie	UFPR UFSC
Ana Maria Fonseca de Almeida	Crianças, classe social e trabalho pedagógico na creche	UNICAMP
Anelise Monteiro do Nascimento	<i>“Quero mais, por favor!”</i> Disciplina e autonomia na educação infantil	UFRJ
Bianca Cristina Correa; Lorenza Bucci	A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças	USP USP
Celia Vectore	Perspectivas para a promoção da qualidade na educação infantil: alguns instrumentos	UFU
Cristine Tinoco da Cunha Lima Rosado; Maria Estela Costa Holanda Campelo	Educação escolar: a vez e a voz das crianças	UFRN UFRN
Deise Arenhart	Culturas infantis em contextos desiguais: Marcas de geração e classe social	UFF

Eliane Giachetto Saravali; Taislene Guimarães	Ambientes educativos e conhecimento social: Um estudo sobre as representações da escola	UNESP Rede municipal de Marília – SP
Flávia Miller Naethe Motta; Núbia de Oliveira Santos	Entre crianças e alunos: A construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos	PUC-Rio UERJ
Mariane Inês Ohlweiler; Rosa Maria Bueno Fischer	Autoridade, infância e a “crise na educação”	UFRGS UFRGS
Márcia Buss-Simão	Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil	UFSC
Márcia Buss-Simão	Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil	NUPEIN – UFSC
Márcia Elisabete Wilke Franco	Possibilidades de viver a infância: Um estudo a partir da ótica de crianças entre 5 e 12 anos	UNISINOS
Renata Provetti Weffort Almeida	Infância e educação infantil: O grupo de crianças e suas ações em contexto escolar	PUC – SP
Rosimeire Costa de Andrade Cruz	A pré-escola vista pelas crianças	UFC
Sandra Maria de Oliveira Schramm	A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola	UECE
Taynah de Brito Barra Nova	Representações sociais de escola das crianças: Uma análise a partir de seus desenhos	UFRPE

Fonte: da autora

A análise dos 17 trabalhos selecionados será realizada a partir do que Wolcott (*apud* Gomes 2009), elabora como formas de tratamento de dados. A primeira etapa desse processo denomina-se *descrição*, a qual busca apresentar a opinião dos

informantes de maneira a mais fiel possível. A *análise* é outra forma de tratamento e pretende ir além do que foi descrito, fazendo uma decomposição dos dados a fim de buscar relação entre as partes decompostas. Já a *interpretação*, que na pesquisa qualitativa assume um foco central, busca os sentidos das falas e ações para se chegar a uma compreensão que vai além do descrito e do analisado, é a terceira forma de tratamento de dados.

Conforme Gomes (2009), na pesquisa qualitativa podemos chegar a interpretação sem necessariamente passar pela descrição e análise. Contudo, o autor considera que as duas primeiras etapas são caminhos úteis para chegarmos a uma interpretação de qualidade.

4.2 Panorama geral dos dados levantados

Uma análise geral dos dados levantados nos permite constatar a predominância de autoria feminina, que não pode ser considerada unânime, visto que um dos trabalhos selecionados conta com autoria masculina. Nesse contexto, Montandon (2001) ao realizar um estudo acerca das publicações sobre a infância na área da Sociologia, afirma que há um relevante predomínio feminino de interesse pela pesquisa nesta área. Ambert (*apud* Montandon 2001) realizou uma análise de conteúdo dos principais textos de base, tanto de revistas quanto de trabalhos dos maiores teóricos em sociologia e propôs uma série de justificativas para esse desinteresse, especialmente,

[...] a prevalência de um ponto de vista e de preocupações masculinas por parte dos principais representantes da sociologia americana, assim como o pequeno valor creditado ao domínio da infância por aqueles que têm o papel de guardiões do templo nas revistas prestigiadas e por ocasião de promoções acadêmicas. Mesmo as sociólogas feministas ignoraram a infância, focalizando mais a liberação da mulher do que a integração do papel materno nos novos projetos e nas novas expectativas das mulheres (MONTANDON, 2001, p. 35).

Notamos a partir de uma breve análise do Quadro 05, que a grande maioria dos 22 autores que compõe este levantamento são vinculados institucionalmente às universidades públicas. Diante disto, 19 autores possuem vínculos públicos, sendo 14

federais, 04 estaduais, e 01 municipal. Apenas 03 autores estão vinculados à universidades da rede privada de Ensino Superior.

Quanto a Região nacional a qual a universidade está situada, podemos perceber a prevalência de trabalhos produzidos por autores vinculados à universidades da Região Sudeste do Brasil, seguido da Região Sul e posteriormente da Região Nordeste. De 22 autores que compõe este levantamento da produção, 11 estão vinculados a Região Sudeste, 06 a Região Sul, 05 a Região Nordeste, e nenhum trabalho foi selecionado com autoria oriunda das Regiões Norte e Centro Oeste do Brasil.

Observamos também que em todas as revistas científicas foram selecionados 17 trabalhos, os quais foram publicados ao longo dos anos definidos como recorte temporal, não havendo dessa forma predominância de publicação em um ou mais anos específicos.

A fim de ilustrar os dados gerados, segue o Quadro 06:

Quadro 06: Vínculo Institucional dos autores

Universidade/ Instituição	Nº de ocorrências/ Autores	Estado	Região
USP	02	São Paulo	Sudeste
UNESP	01		
UNICAMP	01		
Rede Municipal de Marília	01		
PUC- SP	01		
UFRJ	01	Rio de Janeiro	
UERJ	01		
UFF	01		
PUC- RJ	01		
UFU	01	Minas Gerais	
UFRGS	02	Rio Grande do Sul	Sul
UNISINOS	01		

UFSC	02	Santa Catarina	
UFPR	01	Paraná	
UFRN	02	Rio Grande do Norte	Nordeste
UFC	01	Ceará	
UECE	01		
UFRPE	01	Pernambuco	

Fonte: da autora

4.3 Emergência das categorias de análises

Utilizando a estratégia metodológica de análise de conteúdo, em que, por meio do método *indutivo* (Vala, 1999), as categorias pudessem emergir do campo e do agrupamento das unidades de sentido, a partir da leitura dos trabalhos foi possível agrupá-los em temáticas: 1- *Expectativas, ótica e opiniões das crianças em relação ao contexto educativo* e 2- *Relações sociais: poder e relações de classe*.

A utilização da técnica de análise do conteúdo foi realizada a partir de uma leitura atenta e criteriosa dos trabalhos selecionados, com vista a analisar o conjunto deles de forma geral e indicar:

- Quais foram os procedimentos e instrumentos metodológicos que prevalecem nas pesquisas;
- Quais trabalhos tiveram suas pesquisas realizadas na escola e quais na instituição de educação infantil;
- Quais referenciais teóricos predominam nos trabalhos;
- O que aponta a pesquisa empírica retratada nos trabalhos.

4.3.1- Procedimentos metodológicos

Discutir sobre pesquisas que buscam evidenciar a opinião das crianças acerca da realidade em que estão inseridas, é algo bastante delicado e exige clareza sobre metodologias de pesquisa com crianças, bem como suas respectivas abordagens. Frente

a isto, Kramer (1996) considera que as ações de ver e ouvir são essenciais no processo de pesquisa com crianças. Ver no sentido de enxergar atentamente as ações e gestos das crianças, e ouvir no sentido de desenvolver uma escuta sensível, procurar entender o que a criança está dizendo. Isto posto, a relação entre esses dois movimentos conduz o trabalho do pesquisador na tarefa da pesquisa de campo.

Dentre os trabalhos selecionados neste levantamento, 11 deles objetivaram abordar sua temática a partir do ponto de vista das crianças, compondo desta forma a categoria definida como *Expectativas, ótica e opiniões das crianças em relação ao contexto educativo*. A segunda categoria definida como *Relações sociais: poder e relações de classe* foi evidenciada em 06 trabalhos, os quais tematizaram como as relações sociais, em especial as relações de poder e de classe são estabelecidas nos contextos educativos voltados à infância. Os trabalhos, de forma geral, utilizaram distintos procedimentos metodológicos que serão descritos a seguir.

A partir da leitura dos trabalhos, foi possível constatar que todos trazem à tona uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, utilizando os seguintes procedimentos ou instrumentos para a geração dos dados: observação; etnografia por meio de registros escritos, fílmicos e fotográficos; entrevistas nas mais variadas formas; questionários; produção de desenhos e estratégias de “História a Completar” e “Desenho com Histórias”.

A opção por uma abordagem essencialmente etnográfica, lançando mão de registros escritos, fílmicos e fotográficos foi observada em 04 trabalhos. A partir da leitura destes trabalhos, observamos a rica descrição de eventos do cotidiano que foram valiosos para a interpretação e análise da realidade das crianças no contexto educativo, trazendo dados empíricos sólidos para essa constatação.

A fim de contribuir para o debate, Geertz (2008), elabora a sua concepção de cultura para oferecer subsídios para a abordagem da pesquisa etnográfica. Para o autor, cultura não é uma ciência experimental, mas uma ciência interpretativa a procura de significados. “Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise” (GEERTZ, 2008 p. 4).

A cultura é contexto, que varia de acordo com o seu povo e origem, e a sua análise penetra no próprio corpo do objeto. Dessa forma, compreender a cultura de um determinado povo expõe a sua normalidade sem reduzir a sua particularidade.

A partir do conceito de cultura traçado por Geertz (2008), pode-se afirmar que um dos modos pelo qual podemos buscar os significados da cultura é através da etnografia, que não será compreendida como um método permeado por regras, mas como uma prática que deve estar longe de ser avaliativa e julgadora. Ao pesquisador que se propor a realizar uma pesquisa etnográfica cabe romper com a linearidade do método para perceber os nuances que fogem a este método.

Posto isto, cabe o seguinte questionamento: de que forma o pesquisador pode buscar perceber esses nuances, captar os detalhes contidos nas entrelinhas da cultura e do cotidiano dos sujeitos? Como registrar os dados de forma que não sejam trazidos de maneira superficial, mas que também não sejam alterados?

Com vista a esclarecer as questões levantadas, Geertz (2008) utiliza o conceito de “descrição densa” e toma emprestado o exemplo de Gilbert Ryle que descreve os distintos significados atribuídos as piscadelas de dois garotos. O caso é que, entre o que Ryle denomina de “descrição superficial” e “descrição densa” está o objeto da etnografia, que é descrita como:

[...] uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam [...] (GEERTZ, 2008, p. 05).

A partir desse conceito, percebemos que a etnografia é uma descrição densa onde o etnógrafo enfrenta uma multiplicidade de estruturas complexas que ele precisa primeiro apreender para depois apresentar. Dessa maneira, a descrição densa permite ao pesquisador “identificar os tipos de piscadelas”, possibilitando realizar uma leitura minuciosa do contexto social, pois sem compreendermos os detalhes, não conseguimos identificar os significados sociais.

Entretanto, há equívocos quando pensamos em etnografia. Um deles, e talvez o mais grave é acreditar que só há uma etnografia, e não compreender que ao contrário, existem muitas etnografias, que como dito anteriormente não são somente um método de pesquisa. Nesse sentido, a descrição densa não se caracteriza como a escrita de tudo o que ocorre no cotidiano, tudo o que é possível descrever, mas como uma descrição daquilo que diferencia uma ação de outra que a princípio parecem iguais. No momento da descrição o pesquisador deve buscar não adjetivar as ações e fenômenos que

ocorrem, deixando para realizar uma reflexão acerca do que descreveu em outro momento.

A entrevista enquanto procedimento metodológico também marcou forte presença na leitura dos trabalhos selecionados no levantamento da produção. Ora de maneira semiestruturada, ora sob a forma de oficinas lúdicas, ora no contexto coletivo ou individual, a entrevista foi apontada como um instrumento metodológico válido e eficaz para a pesquisa com crianças.

Nesse contexto, “no âmbito da Sociologia, há ainda resistência em aceitar o *testemunho infantil* como fonte de pesquisa legítima” (QUINTEIRO, 2003, p.4). Ademais, apesar de a etnografia e de a história oral serem indicadas pelos pesquisadores que concordam com a abordagem interpretativa como recursos metodológicos eficazes no registro da opinião das crianças, a entrevista, tal qual como a compreendemos, vem se apresentando como um instrumento pouco adequado quando utilizada junto as crianças pequenas. Nesse sentido, muitos pesquisadores, ao utilizarem a entrevista com estes sujeitos de pouca idade em suas pesquisas, não problematizam os dados e tampouco descrevem em seus textos os elementos constitutivos do processo de recolha da voz da criança (QUINTEIRO, 2003).

Em relação à entrevista, consideramos que, sua principal problematização é proveniente da constatação de que os adultos pesquisadores tendem à subestimar a capacidade intelectual das crianças, no sentido de as compreenderem como sujeitos incompetentes na formulação de concepções acerca da realidade em que vivem. Posto isto, essa conjectura afirma que a entrevista não é utilizada - apesar de dever ser - na pesquisa com crianças em virtude da descredibilidade dos adultos frente às capacidades das crianças se expressarem consistentemente acerca da realidade.

Diante disto, consideramos necessário afirmar que a entrevista enquanto procedimento metodológico de pesquisa com crianças pequenas deveria ser repensada e problematizada à luz de algumas evidências empíricas. Para sustentar tal proposição, partimos do pressuposto de que, nesse processo de busca de suas vozes e opiniões, as crianças respondem às questões partindo do que elas acreditam que o adulto gostaria de ouvir, ou até mesmo, no que julgam ser o certo ou errado. Dessa maneira, corre-se o risco delas suprimirem suas verdadeiras ideias e pontos de vista, temendo estarem fornecendo respostas “erradas”, ou não apropriadas. A mesma opinião é válida para o

procedimento de aplicação de questionários às crianças pequenas como procedimento metodológico de pesquisa.

Quanto a produção de desenhos como instrumento metodológico, que foi apontado por diversos trabalhos selecionados no levantamento, podemos afirmar que tanto o desenho quanto a pintura são atividades que podem ser utilizadas como recursos facilitadores da comunicação entre crianças e pesquisador. Ambas são propostas que tem por objetivo a representação de algo, seja uma situação real ou hipotética.

Diante disto, Campos e Francischini (2008) afirmam que,

Enquanto alguém que olha, interpreta e analisa, portanto, atribui significado (s) às produções infantis, o pesquisador se posiciona, nessas ações, pautado pelos referenciais teórico – metodológicos que orientam sua pesquisa. Portanto, não é único o olhar ao qual a expressão da criança está sujeita. Nesta oficina, coerente com sua fundamentação teórica, o desenho e a pintura – livres ou com direcionamento temático – são considerados formas de acesso ao universo da criança (CAMPOS; FRANCISCHINI, 2008, p. 111).

Nesse contexto, o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de concepções e olhares das crianças em relação a seu contexto social, histórico e cultural. Diante disto, podemos afirmar que os desenhos infantis articulados à oralidade são formas privilegiadas de expressão das crianças. Aquilo que é falado enquanto se produz é importante, visto que contribui para a educação do olhar adulto, muitas vezes distante das crianças com as quais realiza sua pesquisa (GOBBI, 2009).

Os desenhos produzidos pelas crianças se constituem como instrumentos de comunicação, através dos quais o autor conquista a liberdade de expressar seu ponto de vista. Nesse sentido, podemos considerá-los como documentos “que nos permitem saber mais acerca desses sujeitos, e não somente isso, possibilitam-nos conhecer suas percepções da realidade por eles vivida [...]” (GOBBI, p.76, 2009).

Apesar do exposto até o momento acerca da utilização do desenho como instrumento metodológico de valor para as pesquisas com crianças, convém ressaltar o cuidado que o pesquisador deve tomar ao utilizar ferramentas pertencentes ao universo infantil, como o desenho, que mesmo pretendendo ser uma estratégia lúdica, pode se tornar pouco interessante ou cansativa para as crianças, visto a frequência com que elas realizam esta atividade durante a rotina nos contextos educativos voltados à infância. Desta forma, o pesquisador pode oferecer às crianças a possibilidade de produzir um desenho, mas sempre respeitando sua decisão em fazê-lo ou não. Outro fator importante

para se debater é a posterior interpretação e análise a que estas produções artísticas serão submetidas. A partir do momento que o pesquisador decide utilizar esse procedimento, ele precisa ter clareza sobre a forma que esse material será analisado, para que conclusões equivocadas não tenham espaço nesse processo.

Outro procedimento metodológico que ganhou destaque nos trabalhos selecionados foi a contação de histórias infantis, englobando as formas de “História a Completar” e “Desenho com Histórias”, conhecidas ferramentas que tem como base a psicologia da educação. Esses instrumentos visam aproximar o pesquisador e as crianças por meio de propostas lúdicas onde as crianças ou completam à sua maneira uma história narrada, ou a reproduzem por meio de alguma produção artística.

Assim como os desenhos, a literatura infantil se constitui como uma ferramenta de aproximação ao universo infantil que, por excelência visa centrar a atenção das crianças de uma maneira prazerosa. Contudo, não devemos generalizar esse procedimento, visto que as crianças reagem de maneiras diversas à mesma história, ou seja, dependendo dos objetivos de determinada narrativa, esta pode tratar de assuntos delicados para algumas crianças. Uma história que, por exemplo, aborde a questão familiar, e com isto o pesquisador busque identificar o que as crianças pensam sobre ela, em um contexto educativo em que há crianças adotadas – conscientes disto – pode gerar constrangimentos ou até mesmo conflitos.

Em síntese, todos os procedimentos metodológicos apontados nos trabalhos selecionados são frequentemente utilizados em pesquisas empíricas com crianças. É importante ressaltar que, para se optar por um instrumento em detrimento dos demais, o pesquisador precisa conhecer as crianças que irão compor a pesquisa, e fazer a escolha com base nesse reconhecimento. Para tanto, destacamos o estudo exploratório que tem por finalidade principal uma primeira aproximação com os sujeitos envolvidos na pesquisa, com vistas a analisar sobre a melhor forma de pesquisa a partir de dados extraídos da própria realidade.

Importante destacar ainda que ao se realizar pesquisa, independentemente da opção metodológica escolhida pelo pesquisador, é fundamental não deixar que a opinião das crianças seja somente descrita no texto sem que haja nenhuma análise por parte dos pesquisadores, visto que, a pesquisa empírica é realizada para que, posteriormente ocorra uma interlocução dos dados gerados no campo com os referenciais teóricos escolhidos para tal fim.

4.3.2 Campos de pesquisa: escola ou instituição de educação infantil

São vários e distintos os conceitos que giram em torno das terminologias adotadas na definição dos espaços educativos voltados à infância, especialmente aqueles destinados à educação infantil. Os trabalhos que compõem o levantamento da produção evidenciam distintas concepções acerca dessa definição, entendendo esse espaço das seguintes maneiras: instituição de educação infantil; escola; espaço ou organização escolar; instituição infantil; pré-escola e escola de educação infantil.

Esse ecletismo terminológico nos mostra como essa definição é polissêmica e permite diversas interpretações. Nos trabalhos selecionados no levantamento não houve consenso em relação a definição terminológica dos espaços que atendem as crianças de 0 a 5 anos de idade, refletindo desta forma, como a prática social está dividida em relação a isto, mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que define esses espaços como creches ou pré-escola, a depender da faixa etária atendida.

As pesquisas que subsidiaram a elaboração dos trabalhos selecionados ocorreram tanto nos espaços de educação infantil quanto nos espaços dos primeiros anos do ensino fundamental. Contudo, para atingir os objetivos deste trabalho, faremos uma breve análise das formas de utilização, bem como as compreensões que estão por trás dos conceitos que definem os espaços de educação infantil, visto que, em relação ao ensino fundamental podemos considerar que há maior consenso em assumi-lo como escola.

A partir da leitura dos trabalhos selecionados no levantamento, podemos perceber que não há predominância de uma definição sob a outra, e que, nesse sentido os pesquisadores se amparam em distintas vertentes para definir esse espaço.

A escolha por caracterizar o espaço que atende as crianças de 0 a 5 anos de idade como escola, parece-nos indicar uma tendência a escolarização precoce das crianças com vista a antecipação de conteúdos próprios do ensino fundamental, valorizando assim o conhecimento de conteúdos isolados, sem considerar as especificidades da infância.

A definição como pré-escola se ampara em uma documentação legal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96), que caracteriza as creches

como espaços voltados ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade e as pré-escolas como espaços destinados ao atendimento de crianças de 4 a 5 anos de idade.

A definição de instituição de educação infantil utilizada para caracterizar o contexto educativo que atende as crianças pequenas pressupõe a compreensão das especificidades dessa faixa etária e assume uma frente de defesa de um modo próprio de educar as crianças pequenas. Em convergência a isto, segundo Rocha (2001), faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola se distinguem fundamentalmente da escola quanto às funções que assumem em um contexto ocidental contemporâneo. Em particular na atual sociedade brasileira estas funções apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação, contornos bem claros. Desta maneira,

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA 2001, p. 5).

A autora ainda considera que a tarefa das instituições de educação infantil não se restringe ao domínio do conhecimento, mas assume também funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado das crianças pequenas, tendo como finalidade as relações educativas e pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas (ROCHA, 2001).

Posta a distinção entre escola e instituição de educação infantil a partir do ponto de vista de Rocha (2001) a autora ainda conclui sua reflexão afirmando que, por ora, o conhecimento didático não é adequado para analisar os espaços pedagógicos não-escolares. Entretanto, isto não significa dizer que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil, mas, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação bastante vinculada aos processos gerais de constituição da criança, tais quais: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário

Em articulação a isto, Cerisara (1999), afirma que durante as últimas décadas foi possível observar duas formas de definição dos diferentes tipos de trabalhos realizados em creches e pré-escolas: de um lado estavam as instituições que se dedicavam à atividades voltadas ao “assistencialismo”, e de outro estavam aquelas que realizavam um trabalho denominado “educativo”. Para a autora,

Nesta ‘falsa divisão’ ficava implícita a idéia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não-educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental (CERISARA, 1999, p. 12).

Certamente, essa definição terminológica e conceitual do espaço que atende as crianças de 0 a 5 anos de idade é um dilema que não será resolvido ou pulverizado neste debate, tampouco definido a curto prazo. Porém, esta discussão e tensionamento em relação aos espaços educativos voltados à infância se faz necessária para ressaltarmos as especificidades das crianças pequenas, apontando para o fato de que estas devem ser valorizadas e entendidas como fundamentais na construção de espaços em que elas irão viver sua infância.

4.3.3 Referenciais teóricos que predominam nas pesquisas

Segundo Minayo (2009), toda investigação científica inicia-se por um problema com uma questão, a qual se baseia em conhecimentos prévios. Dessa forma, esse conhecimento prévio, ao qual nos debruçamos para pensar na pesquisa, é chamado de *teoria*.

Teoria tem origem grega, e a rigor busca explicar ou compreender determinados fenômenos. Contudo, convém destacar que nenhuma teoria consegue efetivamente explicar a totalidade. A teoria propriamente dita sempre será um conjunto de proposições, um discurso abstrato sobre a realidade. Sendo assim, teorias “são explicações parciais da realidade” (MINAYO, 2009, p. 18). Em linhas gerais, na pesquisa, o pesquisador se ampara na teoria desejando que esta colabore para a

compreensão do objeto de investigação, ou seja, para auxiliar no levantamento de questões, e para amparar a análise dos dados.

Para Gatti (2002), a pesquisa sempre vem entrelaçada a alguma metodologia e fundamentação teórica, portanto, o conhecimento obtido por meio dela é vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados. Desta forma, o pesquisador deve estar consciente que a escolha da perspectiva teórica reverbera nas análises posteriores, visto que ela será utilizada como suporte para se pensar a realidade.

A partir dessas breves caracterizações acerca da teoria e da sua importância no processo da pesquisa, passaremos a destacar os principais referenciais teóricos utilizados nos trabalhos que compõem este levantamento da produção.

O campo de estudos da Sociologia da Infância, representado por seus diversos autores, ganhou considerável destaque nos trabalhos selecionados tanto na categoria *Expectativas, ótica e opiniões das crianças em relação ao contexto educativo* (utilizado em 06 de 11 trabalhos) quanto na categoria *Relações sociais: poder e relações de classe* (utilizado em 03 dos 06 trabalhos).

O referencial teórico calcado na psicologia social de Erving Goffman também serviu de subsídio para pensar a realidade em 02 trabalhos selecionados, assim como a abordagem de Júlia Oliveira Formosinho, que foi apontada como referencial de análise para outros 02 trabalhos.

Destacamos também a presença do referencial de Hannah Arendt, e posteriormente as contribuições de Michel Foucault e Theodor Adorno nos trabalhos que compõem a categoria *Relações sociais: poder e relações de classe*. O referencial teórico de abordagem construtivista representado por Jean Piaget, ou a sócio-interacionista de Lev Vygotsky apareceram, em apenas 01 trabalho selecionado.

A constatação do referencial teórico utilizado nos trabalhos foi feita a partir da leitura dos mesmos e da observação da predominância de uma abordagem em detrimento de outras. Isto não significa afirmar que os trabalhos selecionados pautavam-se em apenas um referencial teórico, porém, havia uma abordagem principal que serviu como eixo de análise. Em alguns casos, o próprio resumo apontava o referencial teórico que seria utilizado no trabalho, facilitando assim o mapeamento dessa questão.

Como dito anteriormente no capítulo referente à fundamentação teórica, no que tange o campo de estudos da Sociologia da Infância, vimos que o mesmo vem ocupando espaço legítimo no cenário internacional. A Sociologia da Infância traz em seus

conceitos um novo olhar, novos pesquisadores, novas abordagens, novos paradigmas e perspectivas.

Segundo Sarmiento (2009), apesar das crianças serem sempre presentes no pensamento sociológico, desde que está elaborado na forma de disciplina, o estatuto de objeto sociológico, e o reconhecimento da infância como categoria social somente se desenvolveu nas últimas décadas do século XX, com um significativo crescimento a partir do início dos anos 1990. Contudo,

[...] a análise da infância “em si mesma”, isto é, como categoria sociológica do tipo geracional é muito mais recente. Daí a designação corrente de “*nova Sociologia da Infância*”, para designar este renovado campo de estudos sociológicos (SARMENTO, 2009, p. 18).

O que entendemos como nova Sociologia da Infância busca um afastamento da Sociologia Clássica, que a rigor, tende a somente observar e compreender o ponto de vista dos adultos, e quando pretende uma aproximação com as crianças, visa compreendê-las apenas por meio de suas relações – família e escola. Em oposição a isto, a Sociologia da Infância almeja evidenciar o ponto de vista desses sujeitos de pouca idade que historicamente não tiveram espaço para colocarem suas opiniões.

De acordo com Gaitán (2006), a nova Sociologia da Infância nasceu de uma insatisfação que se refere as explicações habituais acerca das crianças e delas na sociedade. Esse campo de estudos buscou conhecer as atividades individuais e coletivas desses sujeitos que se encontram nessa etapa de vida que denominamos infância.

Esse campo de estudos tem sido abordado em muitas pesquisas recentes, a julgar pela sua importância conceitual e densidade teórica. É possível inferir a este dado o fato que a Sociologia da Infância pode contribuir efetivamente para pesquisas que procurem evidenciar as crianças, e mostrar também como elas lidam com/sobre as normas e regras dos contextos educativos. Podemos assim concluir que há uma tendência em utilizá-lo como eixo central de análise nas pesquisas que envolvem crianças. Entretanto, faz-se importante afirmar que esse campo não é homogêneo, sendo constituído por distintas e diversas vertentes teóricas e epistemológicas, as quais não serão contempladas neste trabalho, entendendo os limites do mesmo.

Através das leituras dos trabalhos selecionados no levantamento que se propõem a utilizar a Sociologia da Infância como aporte teórico, podemos perceber, em alguns casos, uma abordagem superficial feita deste campo de estudos, onde muitas vezes os

autores utilizam apenas conceitos chaves para definir “crianças” ou “infância”, não compreendendo muitas vezes a multiplicidade de vertentes teóricas que o campo é composto, ou que esse campo de estudos contempla outros conceitos. Em outros casos, os autores assumem que irão partir da Sociologia da Infância para analisar determinadas questões, mas não o fazem.

Quanto ao referencial teórico de Erving Goffman, apontado em 02 trabalhos selecionados na categoria *Expectativas, ótica e opiniões das crianças em relação ao contexto educativo*, por meio de uma leitura atenta a eles, percebemos a pertinência desta abordagem para tratar sobre o objeto de pesquisa que deu origem aos trabalhos selecionados.

Retomando alguns dos principais pontos de análise deste autor, referenciamos os conceitos de *ajustamentos primários* e *ajustamentos secundários* trabalhados por ele, no que se refere à adequação ou transgressão dos sujeitos à instituição formal que estão inseridos. O primeiro conceito pode ser traduzido como uma forma em que o indivíduo coopera com a atividade exigida na instituição formal, de maneira a adequar-se a suas regras. Já o segundo conceito refere-se aos meios ilícitos que os indivíduos fazem uso para subverterem a ordem da instituição em que vivem. Convém afirmar a relevância destes conceitos para pensarmos sobre o cotidiano nas instituições de educação infantil, onde crianças diversas convivem em um mesmo espaço social, que tal qual o entendemos, possui regras e normas de convivência.

Goffman (1961) afirma também que o ambiente social cria a identidade e subjetividade do seu participante, e desta forma o que o indivíduo é, perante a sociedade, é aquilo que a sociedade definiu que ele fosse. Esse conceito também se torna importante para pensarmos a influência que o ambiente social exerce na constituição da subjetividade das crianças.

Os 02 trabalhos que utilizaram esse referencial teórico para refletir/analisar sobre a realidade empírica, buscaram olhar a estrutura social de instituições de educação infantil, e a partir desse olhar, evidenciar a perspectiva das crianças acerca desses espaços. Para tal, a autora elenca algumas categorias de análise para guiar o seu olhar na pesquisa empírica com as crianças. Os conceitos elaborados por Goffman são contemplados com o objetivo de dar visibilidade tanto aos *ajustamentos primários* como aos *ajustamentos secundários* presentes nas instituições.

Outros 02 trabalhos selecionados pelo levantamento e que compõem a categoria *Expectativas, ótica e opiniões das crianças em relação ao contexto educativo* referem-se a utilização do referencial teórico de Júlia Oliveira Formosinho no que tange a importância dos brinquedos, das brincadeiras e das propostas lúdicas no ambiente educativo voltado à infância. Em ambos os trabalhos, as autoras destacam que as crianças parecem reconhecer que o brinquedo é essencial para o seu desenvolvimento e enfatizam a presença deste em um bom espaço educativo.

Em uma das pesquisas, o referencial teórico de Formosinho foi utilizado pelas pesquisadoras e autoras do trabalho selecionado, como fundamentação para a elaboração de entrevistas sob a forma de oficinas lúdicas que foram utilizadas como procedimento metodológico na pesquisa empírica.

Surpreendentemente, as perspectivas construtivista e sócio-interacionista de Piaget e Vygotsky, respectivamente, não ganharam destaque nos trabalhos selecionados neste levantamento da produção. Houve somente uma pesquisa que pautou-se efetivamente na abordagem construtivista, com a intenção de ouvir as crianças de duas instituições distintas, a fim de estabelecer uma comparação entre dois contextos – construtivista e tradicional. A perspectiva de Vygotsky apareceu na composição de alguns trabalhos, porém, não ganhou destaque enquanto fundamentação teórica de base para a análise dos dados.

O conceito de autoridade em Hannah Arendt foi utilizado nos trabalhos, no sentido de buscar um referencial que explicasse, a partir de outro ponto de vista, diferentemente do tradicional, como se constitui a autoridade nas relações pessoais. Desta forma, Arendt (1997) afirma que um sujeito só se torna uma autoridade quando sua postura e suas ações são legitimados pelo sujeito ao qual essa autoridade é exercida. A concepção de que a autoridade pode ser conquistada através da violência vai de encontro radicalmente com a concepção de Hannah Arendt.

Nesse sentido, podemos observar, a partir da leitura dos trabalhos a frequência com que Arendt é utilizada a fim de apresentar uma outra ideia de autoridade e de como esta pode se colocar nas relações entre os sujeitos. Sendo assim, há uma intenção de se buscar alternativas a uma concepção de autoridade que se diferencie radicalmente daquela que é violenta, hierárquica, e inflexível e tão frequente na fala das crianças pequenas.

Os trabalhos que utilizaram Michel Foucault como referencial teórico principal para compreender a realidade, buscam nele fundamentalmente o conceito de disciplina a fim de definir o sentido do mesmo e apresentar as condições em que a disciplina ocorre no cotidiano, buscando observar e conhecer como se dá a educação das crianças, como elas se adaptam ao cotidiano institucional e como assimilam suas regras e normas.

Os trabalhos apontam, de forma geral, que dentre os tensionamentos observados nas situações cotidianas dos contextos educativos, destacam-se: o uso da autoridade como busca pelo controle da ordem espacial e a autoridade como tentativa de manipulação dos comportamentos infantis.

Os trabalhos destacam que, conforme a perspectiva de Foucault, disciplina é o método de controle minucioso das operações do corpo, que impõe aos sujeitos uma relação de docilidade - utilidade. A disciplina é entendida como algo externo ao ser humano, é fabricada pela sociedade para limitar os impulsos instintivos e regradar a boa convivência. Assim, cabe a instituições como família, escola, igreja, entre outras a tarefa de formar um indivíduo para a vida em sociedade. Tanto a perspectiva de Foucault quanto de Arendt foram evidenciadas com maior frequência nos trabalhos que compõem a categoria *Relações sociais: poder e relações de classe*.

Através de processos institucionais, a disciplina é promovida via educação, ferramenta indispensável para o desenvolvimento do indivíduo na sociedade. Desta forma, a disciplina é entendida como aliada no processo de formação de indivíduos conformados para a vida em sociedade, onde esse processo deve acontecer desde a mais tenra idade. Posto isto, convém resgatar as contribuições de Arroyo (2009), quanto a proposição de que a educação, sob a égide da pedagogia, almeja construir uma infância civilizada com vistas a contribuir na tarefa de civilização do adulto e também da sociedade.

O referencial de Theodor Adorno também foi bastante citado nos trabalhos que compõem a categoria *Relações sociais: poder e relações de classe*, principalmente no que se refere a suas contribuições críticas sobre o comportamento dos sujeitos em contextos coletivos, em que eles se entregam à satisfações compensatórias institucionalizadas, e também em relação a utilização do “tempo livre”, que, para ele, não necessariamente significa liberdade.

Os trabalhos que utilizaram o referencial de Adorno mostraram que nos contextos educativos voltados à infância o que os sujeitos produzem no seu “tempo

livre”, que não necessariamente seria expressão da liberdade, não é melhor do que aquelas “atividades supérfluas” uma vez que a capacidade para se relacionar de forma diferenciada com esse tempo lhes foi tolhida por mecanismos de contenção e disciplinamento.

O referencial teórico de Adorno forneceu subsídios para a análise acerca dos parques da creche, espaços aonde se repetem as ações recomendadas para o tempo livre em geral: “matar” o tempo, ocupar-se com atividades e objetos padronizados, enfim, submeter-se à sociedade que dita o que deve ser no/do tempo livre, reforçando o domínio e a integração ao que está posto. Bem como a abordagem de Foucault e Arendt, a perspectiva de Adorno foi utilizada com maior destaque naqueles trabalhos que pertencem a categoria *Relações sociais: poder e relações de classe*.

Em linhas gerais, observamos que os referenciais teóricos que ampararam a análise da realidade nos trabalhos que compõe a categoria *Relações sociais: poder e relações de classe* pautaram-se em uma análise crítica da sociedade moderna, bem como sobre suas regras que estabelecem a rotina dos contextos educativos, visando evidenciar as relações que as crianças estabelecem nesses espaços. Os trabalhos que compõem a categoria *Expectativas, ótica e opiniões das crianças em relação ao contexto educativo* também se sustentaram em referenciais teóricos que problematizam questões referentes à estrutura e funcionamento dos contextos educativos voltados à infância, bem como suas regras e normas, mas, possuem um olhar especificamente atento ao ponto de vista das crianças acerca desses espaços.

4.4 Categoria: Expectativas, ótica e opiniões das crianças em relação ao contexto educativo

As pesquisas empíricas que deram origem aos trabalhos foram realizadas em instituições de educação infantil ou em escolas do ensino fundamental. Dentre os 11 trabalhos integrantes da categoria *Expectativas, ótica e opiniões das crianças em relação ao contexto educativo*, 08 pesquisas foram realizadas em instituições de educação infantil e 04 foram feitas em escolas do ensino fundamental (considerando que uma pesquisa definiu ambos os espaços como campos empíricos).

A questão que ganhou maior destaque nas falas das crianças refere-se à imposição de regras pela instituição educativa por meio dos adultos, onde elas precisam subverter esta ordem para realizarem atividades que desejam. Os trabalhos mostram que as crianças transgridem às regras impostas pelos adultos, atribuindo outros significados elaborados por elas próprias para suas atividades.

Nesse contexto, podemos retomar os conceitos elaborados por Manuela Ferreira (2002), que discorre sobre a existência de uma *ordem institucional adulta* e uma *ordem institucional emergente das crianças* nos contextos educativos voltados à infância. A autora afirma que o primeiro conceito refere-se a uma ordem social imposta pelos adultos de forma hierárquica através da imposição de regras às crianças. Já o segundo conceito busca uma ordem social que é proposta pelas crianças a fim de burlar o que está sendo colocado a elas, resignificando suas atividades no contexto educativo.

Nas pesquisas agrupadas nessa categoria, os autores em sua maioria evidenciaram que os tempos dos adultos explicitam relações verticais, hierárquicas, implicando claras distinções entre o poder dos adultos em relação às crianças, as quais precisam criar estratégias de fuga a estas imposições e relações. Observamos essa relação hierárquica descrita pelas crianças através da leitura dos trabalhos selecionados, onde muito frequentemente as crianças queixam-se da autoridade e, em alguns casos, da falta de afetividade das professoras para com elas.

Com vistas a contribuir para o debate, podemos resgatar a perspectiva de Charlot (1986), ao afirmar que o adulto não compreende que a autoridade que exerce sobre as crianças é algo social, mas ao contrário, considera este aspecto algo natural, visto que as crianças devem se submeter ao adulto, que lhe é naturalmente superior. Desta maneira, e por entender que principalmente os pais têm direitos prioritários sobre a criança, o adulto transforma a dependência social da criança em dependência natural, fazendo da obediência um dever incontestável da criança, e da revolta, ou a simples contestação, uma ação que não se pode admitir. O adulto nesse contexto aceita alguns enfrentamentos de ordem social, mas não admite, em nenhuma circunstância, que eles partam das crianças.

Diante disto, Charlot (1986, p. 171), discorre que,

O adulto utiliza sempre sua autoridade ‘para o bem’ da criança, e todo protesto desta pode desde logo ser considerado como nulo e sem valor, já que emana dessa parte da criança que ela mesma aspira a

controlar. Toda autoridade do adulto aparece assim, como legítima, já que representa, em última análise, o domínio da criança sobre si mesma. A dependência social da criança é, então, ideologicamente pensada como libertação da criança.

A questão da autoridade dos adultos sobre as crianças é algo muito presente nos contextos educativos, e frequentemente se apresenta na forma de imposição de rotinas. Esse ponto também foi destacado pelas crianças através das pesquisas empíricas, onde elas enxergam as rotinas como rígidas, inflexíveis, e que não as permitem brincar. Essa percepção das crianças acerca do que lhes é imposto, faz com que elas enxerguem o contexto educativo como algo negativo e pouco prazeroso, espaço que só legitima a opinião dos adultos, e as permitem brincar somente quando as professoras assim desejam.

A fim de contribuir para o debate com base em dados advindos da empiria, citaremos um exemplo de autoridade imposta pelos adultos na relação com as crianças, por meio da descrição da pesquisa de campo no trabalho de Schramm (2009), que observou a rotina de um grupo em uma instituição de educação infantil:

Camila anuncia que as crianças, como de costume, deverão organizar-se nas mesas, alertando-as: “é pra ir misturando, menino com menina, não quero ter trabalho de separar”. Forma-se uma mesa só com meninos: Igor, Anderson, Vítor e Gabriel e outra só com meninas: Sabrina e Bárbara. Ao perceber, a professora chama logo Igor para outra mesa e Gabriel para uma outra. Os meninos seguem, sem reclamar, a ordem recebida. Logo após, a professora manda Bárbara e Sabrina sentarem em mesas onde há meninos. Bárbara movimenta a cabeça, expressando negação e fica bem séria. A professora fala bem alto: BÁAARBARA!, pegando e arrastando sua cadeira, junto com sua mochila, para outra mesa. Bárbara vai, mas continua balançando a cabeça negativamente, manifestando claramente sua indignação (SCHRAMM, 2009, p.6).

Por meio da leitura dos trabalhos selecionados, observamos que aqueles que apontam uma posição e avaliação mais crítica e negativa das crianças em relação ao contexto educativo foram frutos de pesquisas que tiveram como campo a instituição de educação infantil. A percepção das crianças acerca da forte imposição de regras e rotinas rígidas foram mais evidenciadas em pesquisas que se propuseram a realizar sua investigação com as crianças de 0 a 5 anos de idade, ou seja, na educação infantil.

Ao encontro disto, Arroyo (2009) afirma que,

Os estudos críticos vêm mostrando como o processo histórico de construção da infância foi acompanhado por uma história de legitimação da regulação das crianças e adolescentes. Regular esses tempos passou a ser visto como uma empresa gloriosa, louvável, como uma opção legítima e pedagógica na conformação das relações entre adultos/crianças, pais/filhos, mestres/discípulos. Inclusive adestrar, controlar, regular todos os coletivos vistos como crianças passou a ser uma empresa louvável, pedagógica [...] (ARROYO, 2009, p. 135).

Houve também, o apontamento por parte das crianças em relação aos pontos positivos do contexto educativo em que estão inseridas. Os trabalhos descrevem que as crianças também enxergam esse espaço (principalmente a escola de ensino fundamental), como ambientes propícios à aprendizagem e também à brincadeira, onde relações afetivas são estabelecidas tanto entre as crianças quanto entre elas e os adultos. Ou seja, na concepção dessas crianças pesquisadas, a escola se coloca como um espaço agradável e prazeroso.

Assim sendo, poderíamos questionar se as crianças que frequentam a escola de ensino fundamental estão mais conformadas ao sistema de ensino? Será que, o tempo em que elas estão submetidas ao processo educativo formal interfere para conformá-las a ele? Será que as crianças do ensino fundamental já foram ‘civilizadas’ para exercer futuramente sua cidadania e por isso não problematizam a estrutura desse sistema?

Para tentar responder minimamente a estas questões, Arroyo (2009) considera que especialmente a pedagogia se aproxima da infância com vistas a civilizá-la e conformá-la à lógica da Modernidade. Para alcançar tal objetivo utiliza estratégias de regulação, disciplina e coerção interna. Para o autor, a dimensão básica da pedagogia que a princípio entendia-se como um saber educativo que pertence a produção sociocultural do ser humano, está se perdendo no emaranhado do positivismo, cientificismo e didatismo a que foi reduzida a escola, bem como no gerencialismo a que foi reduzida a função pedagógica. Diante disto,

A pedagogia se defronta de um lado com a urgência de retomar o pensamento educativo e de outro com a urgência de revê-lo, revendo os imaginários e as verdades em que foi configurado. O diálogo com os estudos sobre a infância pode ajudar nesse repensar crítico (ARROYO, 2009, p. 123).

Podemos analisar à luz das contribuições de Arroyo (2009), que a pedagogia está perdendo sua essência no processo de conformação às necessidades do mundo moderno. Isto reflete diretamente nas práticas educativas voltadas às crianças nesses contextos, que buscam também inserí-las no processo de conformação e civilização, não oferecendo oportunidades para que as crianças problematizem questões que envolvam o sistema educativo.

Acreditamos que esse processo de conformação se insere de forma mais incisiva na escola do que na instituição de educação infantil, visto a maior legitimidade que é conferida ao ensino fundamental em comparação a educação infantil por parte das ações políticas e também da sociedade em geral, estabelecendo uma hierarquia de prioridades que a Modernidade precisa ocupar-se na tarefa de conformação dos sujeitos. Soma-se a isto o fato de que, equivocadamente algumas elaborações e pesquisas tendem a focar os estudos da infância somente no âmbito da educação infantil, não expandindo essa preocupação e atenção às crianças também nos primeiros anos do ensino fundamental, onde efetivamente há crianças vivendo sua infância. Essa concepção nos mostra que os estudos que buscam assegurar às crianças seus direitos abarcam prioritariamente aquelas inseridas na educação infantil, deixando em aberto a “proteção” às crianças que já frequentam o ensino fundamental. Esta etapa da educação básica, historicamente está melhor institucionalizada e consolidada no campo das políticas públicas e da obrigatoriedade do ensino a partir de currículos estruturados, determinação de períodos próprios para a alfabetização, entre outros, induzindo a uma maior coerção e imposição da Modernidade na formação das crianças, cerceando o seu pensamento crítico.

Os trabalhos também apontam que as crianças alertam para a importância de uma estrutura física adequada para atender as suas necessidades. Em vários trabalhos selecionados, há uma preocupação por parte das crianças em relação aos materiais que são oferecidos a elas, aos parques que devem ser amplos e repleto de brinquedos e a importância de haver bibliotecas e espaços específicos em que elas possam estudar.

Principalmente as crianças que frequentam a escola trazem este espaço como essencialmente planejado para que elas possam adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para uma futura inserção no mercado de trabalho. Ou seja, para elas a escola é o caminho para se chegar a um emprego que lhes garanta *status* na sociedade. A partir disso, podemos constatar como a lógica do mercado reverbera suas imposições desde muito cedo no imaginário das crianças.

Em contribuição a isto, Arroyo (2009) considera que nem todos os grupos sociais, étnicos, sexuais, raciais têm sido incluídos no mesmo imaginário civilizatório, e também a eles não foram administrados os mesmos processos pedagógicos, ressaltando com isto as desigualdades presentes na sociedade. A partir disto, podemos considerar que os adultos e as crianças foram e são civilizados por meio de processos compulsórios pelo trabalho, que estão arraigados na lógica capitalista.

As questões descritas nos parágrafos anteriores nos servem de exemplo para pensarmos a lógica na qual estamos inseridos, que não pensa no presente, mas lança ao futuro uma promessa de vida melhor se, contudo, o sujeito se dedicar incansavelmente para que isto aconteça. Em oposição à esta lógica moderna, Santos (2002), propõe uma racionalidade cosmopolita que expanda o presente e contraia o futuro, visando conhecer e valorizar a experiência humana que está posta na sociedade contemporânea, a fim de não desperdiçá-la. O autor ainda afirma que para combatermos o desperdício da experiência social não basta propormos um outro tipo de Ciência Social, temos que ir além disso, é necessário propormos um modelo diferente de racionalidade: uma racionalidade cosmopolita.

Para Boaventura de Sousa Santos, o conceito de cosmopolitismo não é aquele entendido pela Modernidade, centrando-se na concepção de cidadania. Para o autor, cosmopolitismo multicultural é uma categoria que é elaborada no sentido de se opor à razão indolente que possui uma visão restrita do mundo. Nesse contexto, a razão cosmopolita busca, entre outros objetivos, expandir o presente e contrair o futuro.

Em síntese, os trabalhos que compõem a categoria *Expectativas, ótica e opiniões das crianças em relação ao contexto educativo* apontam para elementos e aspectos importantes que fornecem subsídios para refletirmos sobre os espaços educativos voltados à infância, com base na opinião daqueles que devem ser considerados sujeitos competentes nessa tarefa, visto que, esses espaços precisam ser concebidos para atender as suas necessidades.

4.5 Categoria: Relações sociais: poder e relações de classe

Na categoria definida como *Relações sociais: poder e relações de classe* foram agrupados 06 trabalhos subdivididos em: relações de poder (04 trabalhos) e de classe (02 trabalhos). Essa diferenciação nas relações sociais ocorreu devido aos distintos objetivos dos mesmos, alguns trabalhos se propuseram a evidenciar as relações de autoridade, hierarquia e disciplina presentes nos contextos educativos voltados à infância outros buscaram apontar as distintas formas de relações que ocorrem a partir das desigualdades sociais.

Desta maneira, para o agrupamento e categorização, os trabalhos que foram reunidos nessa categoria foram ainda subagrupados da seguinte forma: *relações de poder* e *relações de classe*. Primeiramente será realizada a análise dos trabalhos enquadrados na subcategoria *relações de poder*, e posteriormente a análise acontecerá a partir dos trabalhos que compuseram a subcategoria *relações de classe*. Convém destacar que dentre os trabalhos selecionados na categoria *Relações sociais: poder e relações de classe* somente um deles teve como campo de pesquisa uma escola de ensino fundamental, as demais se inseriram no contexto da educação infantil.

A leitura dos trabalhos nos permitiu constatar que no interior dos contextos educativos voltados à infância, há a predominância de uma imposição de regras por parte dos adultos, de forma autoritária e diretiva. Nos relatos dos autores dos trabalhos fica clara a intenção dos docentes em conter as manifestações infantis contrárias a sua vontade, por meio uma ordem impositiva, rígida e inflexível. Essas relações estabelecidas entre crianças e adultos são colocadas de forma vertical e regulatória pelos adultos.

Corroborando com essas discussões/problemáticas, Santos (2001), afirma que a Modernidade Ocidental é sustentada por dois pilares principais: regulação e emancipação. Dessa forma, a tensão entre elas entrou em um longo processo de desgaste, onde as forças emancipatórias estão sendo sufocadas pelas forças regulatórias.

No tocante a esta questão, Arroyo (2009) destaca que

A crítica ao caráter regulatório não focaliza tanto as estratégias e pedagogias corretivas, mas o ideal único e universal de infância que nasce com a pretensão de se constituir como o parâmetro único, consequentemente regulador das formas corretas ou incorretas de ser crianças. Regulador porque classificatório, da infância x não infância, civilizada x não civilizada [...] (ARROYO, 2009, p. 139).

Diante disto, podemos tecer uma crítica no que se refere a concepção de infância ideal, que é pautada pelo que é legítimo na cultura ocidental moderna, não abrindo espaço para o diverso e o multicultural, e agindo de forma reguladora impõe suas regras e normas. Esse parâmetro único e universal de infância civilizada contribui para reforçar as desigualdades, onde, se há um padrão ideal de infância, todas aquelas outras que fogem a essa regra são vistas como inferiores e são colocadas em uma condição de subordinação em relação à cultura moderna.

Nesse contexto, as forças regulatórias agem por meio de regras e normas as quais visam conter o caos através da imposição da ordem. Essa ordem, conforme vimos, não é resultado de um diálogo entre os sujeitos pertencentes a determinada instituição coletiva, mas é posta *a priori* pela lógica moderna. Em relação a isto, a hierarquia, no sentido moderno também é colocada da mesma forma, sem que haja um debate acerca dos diversos pontos de vista.

Diante disto, Santos (2001), considera que o paradigma da Modernidade, sustentado pelos pilares da regulação x emancipação comporta duas formas principais de conhecimento pautados deles: conhecimento-emancipação e conhecimento-regulação. A primeira diz respeito a trajetória entre um estado de ignorância (colonialismo) e um estado de saber (solidariedade). A segunda é uma trajetória entre um estado de ignorância (caos) e um estado de saber (ordem). Desta forma,

Nos termos do paradigma da modernidade, a vinculação recíproca entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação implica que estes dois modelos de conhecimento se articulem em equilíbrio dinâmico. Isto significa que o poder cognitivo da ordem alimenta o poder cognitivo da solidariedade, e vice-versa (SANTOS, 2001, p. 78).

Contudo, nos últimos séculos, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência enquanto lógica de racionalidade do pilar da regulação foi se impondo, e suprimindo os princípios da emancipação. Isto reverbera nos contextos coletivos, e mais diretamente nas práticas sociais, onde as crianças são os sujeitos mais afetados nessas disputas de poder.

Frente a estas imposições, que são reflexos diretos da Modernidade, as crianças criam estratégias de subversão à ordem imposta pelos adultos. Essa questão foi apontada em muitos trabalhos que compõem a categoria *Relações sociais: poder e relações de classe*, e merece destaque na análise.

Retomando alguns elementos principais da perspectiva de Ferreira (2002), deparamos-nos com os conceitos de *ordem social adulta*, que impõe as crianças regras, rotinas e deveres por meio da autoridade. E como resposta a isto, as crianças estabelecem uma *ordem social emergente*, em que elas criam suas próprias regras e organizações, visando impor uma outra forma de determinação distinta daquela colocada pelos adultos. Essas duas formas de relação ocorrem dentro dos contextos educativos voltados à infância e assumem papel central na discussão sobre as formas de transgressão das crianças à *ordem social adulta*.

A análise dos trabalhos constata que a forma regulatória, tal como compreendida por Boaventura de Sousa Santos, faz com que as práticas educativas sejam demasiadamente coercitivas e autoritárias, no sentido de controlar e disciplinar as crianças para que elas se tornem sujeitos conformados.

A fim de contribuir para este debate, faremos uso das palavras de Richter e Vaz (2010), que descrevem as relações estabelecidas no contexto da educação infantil, atendo-se ao momento do parque:

A atuação das professoras no parque revela-se basicamente em ações tais como amarrar calçados, retirar e dobrar casacos, auxiliar a subir em um brinquedo, circular pela área, algumas vezes acompanhadas e de mãos dadas com um ou dois pequenos. Além disso, pode-se observar, com frequência, dedos apontados em direção à criança, testas franzidas ou vozes altas, que exigem: “Para de roer unha...”; “guarda isso”; “vai lavar as mãos”; “cuidado, vais cair”. (RICHTER; VAZ, 2010, p. 680).

Este trecho nos mostra um recorte específico de um momento da rotina institucional no contexto da educação infantil, e serve para analisarmos criticamente à luz das contribuições de Boaventura de Sousa Santos sobre a imposição de ordens diretivas às crianças no sentido de conter possíveis confrontos entre crianças e adultos.

Quanto aos trabalhos agrupados na subcategoria *relações de classe*, ambos tiveram suas pesquisas realizadas em dois contextos sociais distintos: instituição de educação infantil da rede pública e privada. Podemos inferir por meio da leitura dos trabalhos que eles afirmam que as diferenças sociais entre os contextos educativos voltados à infância são fatores determinantes nas práticas pedagógicas, na forma de relação estabelecida entre as crianças e os adultos e na manifestação de suas culturas.

Diante disto, o trabalho de Almeida (2012), aponta que há distinções evidentes entre as instituições de educação infantil que atendem crianças de contextos sociais opostos. A autora argumenta que a origem dessa diferença reside no estilo de interação que as crianças imprimem nas suas relações com os adultos e na reação dos adultos a esses estilos. Almeida (2012) atribui as diferenças de estilo das crianças a diferenças de classe social.

A conclusão deste trabalho infere que, quando comparadas com suas colegas dos grupos populares, as crianças de classe média pedem ajuda aos adultos com mais frequência, mobilizando um conjunto variado de estratégias, enquanto que as crianças dos grupos populares demoram mais a pedir ajuda e obedecem às diretrizes dos professores sobre como fazê-lo. Como os docentes sentem-se obrigados a dar atenção aos alunos que os buscam, as crianças de classe média “recebem mais ajuda”, passam menos tempo esperando e são capazes de finalizar melhor as suas tarefas.

Já o trabalho de Arenhart (2013), busca apresentar uma síntese de sua tese de doutorado, que pretendeu investigar essencialmente como crianças que pertencem a dois diferentes contextos socioculturais produzem suas culturas. Nesse sentido, a autora destaca que:

[...] o grande achado da pesquisa no que se refere à necessidade de reconhecer o quanto a cultura e, no caso, as culturas infantis, são produzidas pela imbricação da relação entre ação e estrutura. Tanto as condições estruturais (recorrência de tempo, espaço, pares, autonomia), como a condição de atores sociais que permite com que as crianças aproveitem as condições externas para criar suas culturas, são aspectos imprescindíveis para a construção de rotinas de brincadeiras e culturas de pares (ARENHART, 2013, p.7).

Reconhece-se que todas as crianças pertencem a categoria geracional infância, mas, para além disto, existem fatores de interferência, como classe social, etnia, gênero e raça. Diante disto, o trabalho de Arenhart (2013) constata a impossibilidade de haver completa homogeneidade entre as culturas da infância.

De acordo com Sarmento (2005), tanto no plano nacional, quanto no internacional, têm-se dado muita ênfase aos conceitos de “culturas infantis”, “criança – ator social” e “reprodução interpretativa”. Não só as crianças enquanto atores sociais estão sendo cada vez mais estudadas na Sociologia, mas também a infância como categoria social. Assim sendo, faz-se necessário afirmar que a infância é independente

dos sujeitos que a integram, dado que ela ocupa uma posição estrutural. “A categoria social da infância é simultaneamente homogênea enquanto categoria social, por relação a outras categorias geracionais, e heterogênea por ser cruzada pelas outras categorias sociais” (SARMENTO, 2005, p. 4).

Ainda conforme Sarmiento (2005), as culturas da infância só fazem sentido se analisarmos a construção social da infância, isto é, as condições sociais em que as crianças vivem e interagem. As culturas da infância são geradas nas interações entre pares, nos jogos, nas brincadeiras e no uso das próprias capacidades expressivas. Dessa maneira, a cultura da sociedade e a cultura especificamente infantil são construtoras das culturas da infância, que só podem ser interpretadas a partir da análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.

Desta forma, podemos constatar que as culturas da infância estabelecem-se de maneiras distintas a partir da influência de um conjunto de elementos sociais. As crianças que estão inseridas em contextos sociais diferentes produzem de forma distinta suas representações de mundo, e também estabelecem de forma diferente suas relações com os adultos, como apontado em um dos trabalhos desta subcategoria.

Em suma, podemos considerar que os trabalhos que abarcam as relações de classe enfrentam diversos desafios, pois, além de toda a preocupação metodológica e teórica que compõem toda e qualquer pesquisa, os pesquisadores precisam ter a sensibilidade de compreender a realidade social na qual as crianças estão imersas a fim de não inferir conclusões precipitadas. A partir da análise dos trabalhos, é clara esta preocupação das pesquisadoras e autoras em tecer comparações sólidas e fiéis a realidade, porém não incisivas, tampouco preconceituosas ou com o emprego de juízos de valor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de não concluir, mas tecer algumas breves considerações sobre os resultados os quais este trabalho chegou, convém resgatar o seu objetivo geral, que buscou evidenciar, e posteriormente problematizar, o que a produção acadêmica vem apontando nos últimos cinco anos em relação as formas regulatórias presentes nos contextos educativos voltados à infância, entendendo as diversas ordens sociais presentes nesses espaços. O estudo e pesquisa dessa temática se faz necessário para que possamos refletir sobre os espaços institucionais formais que atendem as crianças, e também para termos subsídios de confronto às imposições do paradigma hegemônico da Modernidade, no intuito de, possivelmente, construirmos outro.

O levantamento da produção acerca da temática foi realizado com vistas a mapear o que se tem produzido no âmbito acadêmico, entendendo a importância desse processo na pesquisa educacional. Buscamos realizar a pesquisa com rigor metodológico, ética e respeito ao ponto de vista dos autores dos trabalhos selecionados, entendendo que esses aspectos são fundamentais no processo de pesquisa. Utilizamos como estratégia de análise a técnica de Análise de Conteúdo procurando identificar nos textos aproximações para as perguntas de pesquisa a fim de agrupar os trabalhos em categorias de análise.

Os referenciais teóricos que subsidiaram a análise dos trabalhos foram primordiais na pesquisa, conferindo a ela solidez para a argumentação. As abordagens teóricas utilizadas que tratam sobre as crianças em sua infância buscam uma concepção de crianças competentes na elaboração de questões acerca da realidade em que vivem, entendendo a infância como categoria geracional permanente na sociedade, mesmo que seus membros se alterem com frequência.

Esse ponto de vista valoriza a opinião das crianças, assegurando voz e vez a elas. Historicamente as crianças foram marcadas pela sua negatividade, e hoje percebemos mudanças conceituais em relação a esta questão. Isto se deve também, mas não exclusivamente, as contribuições do campo de estudos da Sociologia da Infância, que buscam criar um espaço para a infância no discurso sociológico e almejam enfrentar a complexidade da infância como um fenômeno da Modernidade.

O trabalho pretendeu fornecer elementos de análise sobre a realidade em que as crianças estão vivendo sua infância no contexto educativo, bem como sobre o

paradigma que rege e orienta esse espaço. A partir das falas das crianças descritas nos trabalhos selecionados, podemos perceber aspectos e ações que elas consideram negativas nesses espaços, e problematizá-los à luz da teoria. Aspectos positivos também foram apontados pelas crianças, principalmente aquelas que frequentam a escola de ensino fundamental. Mas, mesmo quando elas entendem esse espaço como agradável, conseguem apontar algumas ressalvas.

Ainda no que se refere aos apontamentos das crianças percebidos através da empiria, os trabalhos mostram a relação hierárquica no sentido moderno estabelecida pelos adultos para com as crianças, onde sem que haja um debate acerca dos diversos pontos de vista, já se tem uma resposta pronta. Nesse viés, a autoridade dos adultos frente às crianças também foi apontada como algo que os sujeitos de pouca idade enxergam como negativo. Esse conceito foi trabalhado a partir de referenciais teóricos que trouxeram para o debate outra concepção de autoridade, que não é colocada por meio da violência, mas é estabelecida na relação entre os sujeitos.

Em linhas gerais, podemos retomar os objetivos inicialmente traçados para a elaboração do trabalho a fim de analisar se os mesmos foram contemplados. Os objetivos a que o trabalho se propôs a contemplar foram: levantar a produção científica dos últimos cinco anos sobre a temática com vistas a mapear o que tem sido produzido na área para alimentar o debate e problematizar questões; analisar as indicações da produção científica e suas contribuições para a educação das crianças em contextos coletivos; reunir informações que possam subsidiar as bases empíricas para a pesquisa de mestrado em andamento.

Dentre os objetivos inicialmente estipulados para guiar a elaboração do trabalho, podemos dizer que todos foram contemplados. A pesquisa de mestrado em andamento ganhará subsídios teóricos a partir deste levantamento da produção, que me ajudarão a refletir sobre a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos que nortearão a pesquisa empírica. Desta forma, entendemos o quão importante se faz a produção do conhecimento por via da análise do que já foi produzido, com vista a auxiliar a empiria.

Assim sendo, convém reafirmar o quão complexo é a ação de pesquisar com as crianças, mas também de analisar o conteúdo fruto dessa pesquisa empírica, que já foi interpretado por seus pesquisadores e autores. Dessa forma, para finalizar essa breve conversa, convém afirmar que pesquisar no âmbito da educação, especialmente da

educação na infância, é procurar algo de novo para o pesquisador e também para as crianças.

6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. *Crianças, classe social e trabalho pedagógico na creche*. IN: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas. Grupo de Trabalho 14 – Sociologia da Educação.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARENHART, Deise. *Culturas infantis em contextos desiguais: marcas de geração e classe social* In: 36ª Reunião Anual da ANPED, 2013, Goiânia. Grupo de Trabalho 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos.
- ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria C. S. de (org). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- AZANHA, José Mário Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- CERISARA, Ana Beatriz. *Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil*. In: Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. Especial, jul./dez. 1999, p. 11 - 21.
- CHARLOT, Bernard. “A idéia de infância”. IN: *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro 2a Edição: Zahar, 1986, p. 99-149.
- FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!*” – as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002.
- FORTUNATI, Aldo. *A educação infantil como projeto de comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, H. R.. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: Silvia Helena Vieira da Cruz. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, v. 01, 2008, p. 102-117.
- GAITÁN, Lourdes. *Sociologia de la infancia*. Nuevas perspectivas. Madrid: Síntesis, 2006.
- GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Rio de Janeiro: LP&M, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Plano, 2002.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia Dias (org.). *Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, p. 69-92, 2009.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Vozes, p.79- 108. 2009.

GUIMARÃES, Daniela. *Infância e Educação Infantil: Desafios modernos e pós-modernos entre a criança- indivíduo e a criança- acontecimento*. Caxambu: 28ª Reunião anual da ANPED. GT07 - Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07, 2005.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org). *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Editora Papirus, 1996. p. 13- 38.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Vozes, 2009.

MONTANDON, Cléopâtre. *Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*. Cadernos de Pesquisa. n.112, FCC, São Paulo, 2001, 33-60.

PROUT, Alan. *Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância*. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, set./dez. 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. *A emergência de uma sociologia da infância no Brasil*. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas. Grupo de Trabalho 14 – Sociologia da Educação.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. *Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie*. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol.36, n.3, p. 673-684, set./dez. 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pedagogia e a educação infantil*. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 16. 2001, p. 27 - 34.

SANTOS, Boaventura de S. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de S. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63. Outubro de 2002. p. 237- 280.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Crianças: educação, culturas e cidadania activa*, refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. IN: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria C. Soares de (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. *Políticas públicas e participação infantil*. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 25, 2007, 183 – 206.

SCHRAMM, Sandra M. de Oliveira. *A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré- escola*. 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. Grupo de Trabalho 07– Educação de crianças de 0 a 6 anos.

SIROTA, Reginé. *Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar*. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, março/2001.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Editora: Afrontamento, 10a edição, 1999, p. 101-128.

7. ANEXOS

Os Quadros abaixo ilustram os trabalhos que foram excluídos deste levantamento, apontando minimamente os motivos dessa decisão. Esta etapa da pesquisa foi descrita no capítulo 3 deste trabalho, intitulado Metodologia. Para maiores detalhes ver: da página 49 a 55.

TRABALHOS QUE FORAM EXCLUÍDOS NOS GT'S

GT07: Todos os trabalhos inicialmente selecionados atenderam aos critérios desse levantamento bibliográfico, e por esse motivo nenhum artigo selecionado em um primeiro momento foi excluído do levantamento da produção.

GT14

Título: MEDOS E INCERTEZAS NAS PRATICAS ESPACIAIS DE CRIANÇAS NA CIDADE DE CURITIBA E SEUS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO	
Reunião da ANPEd: 36ª	
Autor/Instituição: Valéria Milena Rohrich Ferreira – UFPR	Palavras-chaves: cidade, socialização, criança, Curitiba.
Destaques do trabalho: O artigo não foi selecionado pois, por mais que utilize o contexto educativo como uma porta de entrada para conhecer melhor as crianças, a pesquisa não se propõe a investigá-las nesse ambiente, mas em demais espaços de socialização. Dessa forma, o trabalho se afasta do que este levantamento da produção julga pertinente selecionar.	

Título: APROXIMAÇÕES ENTRE OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	
Reunião da ANPEd: 33ª	
Autor/Instituição: Lisandra Ogg Gomes	Palavras-chaves: processos de socialização

	contemporâneos; sociologia da infância.
Destaques do trabalho: Trabalho que não foi selecionado em virtude de seu caráter exclusivamente teórico.	

GT23

Título: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE MENINOS E MENINAS?: ANUNCIANDO O JOGO DAS CONSTRUÇÕES, DESCONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES E DAS DICOTOMIAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Reunião da ANPEd: 32ª	
Autor/Instituição: Gabriela Silveira Meireles – UFJF	Palavras-chaves: infância; gênero; poder; educação infantil.
Destaques do trabalho: Apesar da pesquisa que deu origem ao artigo ter sido realizada em uma Instituição de Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos, o objeto de pesquisa é a forma como as crianças concebem ser menino ou menina. Ou seja, o foco central da pesquisa gira em torno da relação de gênero estabelecida entre as crianças.	

Título: A MENINA E O MENINO QUE BRINCAVAM DE SER... REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM PESQUISA COM CRIANÇAS	
Reunião da ANPEd: 34ª	
Autor/Instituição: Constantina Xavier Filha – UFMS	Palavras-chaves: gênero; pesquisa com criança; representação.
Destaques do trabalho: A pesquisa empírica que gerou a escrita do artigo pretendeu investigar a relação que as crianças e/ou adolescentes estabelecem com as questões que envolvem a sexualidade. O texto não foi selecionado pois além de seu objetivo central não estar relacionado à temática, a amostra de crianças escolhidas para realizar a pesquisa ultrapassa o recorte etário proposto para este levantamento.	

TRABALHOS QUE FORAM EXCLUÍDOS NAS REVISTAS CIENTÍFICAS

CADERNOS CEDES

Título: EVENTOS INTERACIONAIS E EVENTOS DE LETRAMENTO: UM EXAME DAS CONDIÇÕES SOCIAIS E SEMIÓTICAS DA ESCRITA EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
Revista: Cadernos CEDES	
Autor/Instituição: Maria Lúcia Castanheira; Vanessa Ferraz Almeida Neves; Maria Cristina Soares de Gouvêa/ UFMG	Palavras-chaves: Letramento; Educação infantil; Etnografia interacional.
Destaques do trabalho: O texto é fruto de uma pesquisa etnográfica realizada em uma Instituição pública de Educação Infantil. Porém, o mesmo não foi selecionado pois seu objeto de estudo é a condição social que a escrita se faz presente nesse contexto educativo, com ênfase para as práticas de letramento. Dessa forma, a temática desse artigo não se aproxima do foco de interesse deste levantamento da produção.	

Título: <i>OS TRÊS PORQUINHOS</i> E AS TEMPORALIDADES DA INFÂNCIA	
Revista: Cadernos CEDES	
Autor/Instituição: PATRÍCIA DIAS PRADO/ USP	Palavras-chaves: Educação infantil; Relações de idade; Literatura infantil; Criança pequena; Temporalidade.
Destaques do trabalho: O artigo não foi selecionado pois sua problemática emerge das relações etárias entre as crianças, tendo como campo de pesquisa uma Instituição de Educação Infantil. Por se tratar de uma reflexão sobre a construção social das idades da infância no capitalismo em contraponto com as capacidades de sociabilidade e de produção das culturas infantis pelas meninas e meninos, menores e maiores no coletivo educativo, o trabalho se afasta da temática deste levantamento.	

CADERNOS DE PESQUISA

Título: CRIANÇAS ESCOLARES DO SÉCULO XXI: PARA SE PENSAR UMA INFÂNCIA PÓS-MODERNA	
Revista: Cadernos de Pesquisa	
Autor/Instituição: MARIANGELA MOMO; MARISA VORRABER COSTA. UFRN/ UFRGS	Palavras-chaves: infância; escolas públicas; pós-modernismo.
Destaques do trabalho: O texto busca compreender a infância e as crianças em um contexto que as autoras consideram como Pós- Modernidade. Entendem que as crianças nesse cenário buscam infatigavelmente a fruição e o prazer e procuram de modo incansável inscrever-se na cultura globalmente reconhecida. A partir de uma leitura atenta, pode perceber que esse trabalho não se enquadra no presente levantamento.	

Título: PESQUISADOR E CRIANÇA: DIALOGISMO E ALTERIDADE NA PRODUÇÃO DA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA	
Revista: Cadernos de Pesquisa	
Autor/Instituição: RITA MARISA RIBES PEREIRA; RAQUEL GONÇALVES SALGADO; SOLANGE JOBIM E SOUZA. UERJ/ UFMT/ PUC-RJ.	Palavras-chaves: pesquisa; infância; linguagem; cultura.
Destaques do trabalho: O trabalho, por mais que pretenda abordar a temática da pesquisa com crianças, entendendo a necessidade de haver uma alteridade entre pesquisador e criança, não se aproxima da temática específica do levantamento da produção, pois se constitui como um trabalho de cunho teórico, baseado em reflexões epistemológicas.	

Título: RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS NA CRECHE	
Revista: Cadernos de Pesquisa	
Autor/Instituição: Márcia Buss- Simão/ UNISUL	Palavras-chaves: educação infantil; relações de gênero; relações criança-criança; diferenças sexuais.

Destaques do trabalho: Apesar da pesquisa que deu origem ao trabalho ter sido realizada com crianças em uma creche, a problemática em questão gira em torno das significações e vias de transmissão de elementos culturais e sociais envolvendo a dimensão corporal, levando a uma análise sobre as fronteiras entre os gêneros. Sendo assim, o trabalho não foi selecionado para compor este levantamento.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE

Título: EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA MANIFESTAÇÃO SOCIAL DO PRECONCEITO NA ATIVIDADE PRINCIPAL DE JOGOS

Revista: Educação & Sociedade

Autor/Instituição: Gustavo Martins Piccolo/
UFSCAR

Palavras-chaves: Preconceito; Atividade; Mediação; Teoria histórico-cultural.

Destaques do trabalho: O trabalho não foi selecionado pois o objetivo geral da pesquisa se distancia demasiadamente da temática deste levantamento. O pesquisa que deu origem ao artigo consistiu em levantar indicativos de manifestações preconceituosas em crianças pré-escolares de 5 e 6 anos, na prática de sua atividade principal, a partir do referencial teórico da perspectiva Histórico- Cultural. Dessa forma, o foco do trabalho é centrado em compreender a forma pela qual esse preconceito interfere nas relações estabelecidas entre as crianças.

Título: PROTAGONISMOS INSTÁVEIS DOS PRINCÍPIOS DE REGULAÇÃO E INTERFACES PÚBLICO/PRIVADO EM EDUCAÇÃO

Revista: Educação & Sociedade

Autor/Instituição: Almerindo Janela
Afonso/ Universidade do Minho - Portugal

Palavras-chaves: Princípios de regulação social; Interfaces público [privado em educação]; Mercado e quase-mercado.

Destaques do trabalho: Trata-se de uma produção científica pautada em uma análise exclusivamente teórica que, apesar de trabalhar especialmente com o referencial teórico no qual este levantamento de ampara – Boaventura de Sousa Santos – o artigo não foi selecionado por não ter realizado pesquisa empírica com as crianças em contextos educativos voltados à infância.

EDUCAÇÃO E PESQUISA

- O único texto selecionado, não foi excluído.

EDUCAÇÃO EM REVISTA

Título: NOSSAS ESCOLAS NÃO SÃO AS VOSSAS: AS DIFERENÇAS DE CLASSE	
Revista: Educação em Revista	
Autor/Instituição: Guiomar de Oliveira Passos; Marcelo Batista Gomes/ UFPI	Palavras-chaves: Escolarização; Sistema de Ensino; Classes Sociais.
Destaques do trabalho: O objetivo desse trabalho foi sistematizar estudos e pesquisas sobre o significado de escola e a escolarização nas diferentes classes sociais, ordenando-os conforme as indicações de Pierre Bourdieu sobre as relações entre o sistema de ensino e as classes sociais. Não era intenção realizar uma pesquisa empírica, tampouco dentro de contextos educativos voltados à infância. Dessa maneira o trabalho não foi selecionado para este levantamento.	

EM ABERTO

- O único texto selecionado, não foi excluído.

ENSAIOS

- O único texto selecionado, não foi excluído.

PRO-POSIÇÕES

Título: RELAÇÕES DE IDADE E GERAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OU PORQUE É BEM MAIS MELHOR A GENTE SER GRANDE	
Revista: Pro-posições	
Autor/Instituição: Patrícia Dias Prado/ USP	Palavras-chaves: educação infantil; idade; geração; culturas infantis.

Destaques do trabalho: O trabalho não foi selecionado pois busca traçar um percurso reflexivo de rupturas teóricas, na tentativa de compreender os grupos de idade a partir de uma perspectiva geracional. Posto isto, a problemática do artigo não se aproxima do que se busca neste levantamento.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

Título: POBREZA, RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS E COTIDIANO ESCOLAR: NARRATIVAS DO VIVER	
Revista: Revista Brasileira de Educação	
Autor/Instituição: Andréa Borges de Medeiros/ UFJF	Palavras-chaves: pobreza; relações étnico-raciais; cotidiano escolar.
Destaques do trabalho: A pretensão deste artigo foi refletir sobre o discurso narrado de uma criança de nove anos, ampliando as possibilidades de análise para as relações de aproximação com a memória. A pesquisa não foi realizada em um contexto educativo, tampouco teve a intenção de evidenciar a forma pela qual as crianças compreendem esse espaço. Por esses motivos, o trabalho não será contabilizado neste levantamento.	

**TOTAL DE TRABALHOS EXCLUÍDOS NESTA ETAPA DE LEITURA NA
ÍNTEGRA = 14**